Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270733
Centre d'intérêt: 750

Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec).

Méthode expérimentale, lecture individualisée : rapport d'expérimentation / Commission des écoles catholiques de Montréal, Commission scolaire du Sault-St-Louis. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal ; [LaSalle] : Commission scolaire du Sault-Saint-Louis, 1980.
65, [43] f. : ill. ; 28 cm.

Cote Dewey: 372.4147/C734m Cote LC: LB/1573

Descripteur(s): *Lecture *Enseignement individualisé *Tutorat *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Béhaviorisme *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *MELI (Méthode) *Staats, Arthur W *Méthode expérimentale de lecture individualisée

Le rapport rend compte de l'expérimentation de MELI (Méthode expérimentale de lecture individualisée) dans deux écoles de la CECM, les écoles Champlain et Saint-Anselme. Il décrit également les aspects significatifs de tentatives d'implantation partielle de cette approche auprès de certaines clientèles de la commission scolaire du Sault-Saint-Louis. La méthode est basée sur le modèle du behaviorisme social de A. W. Staats et a été conçue dans une perspective d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'expérimentation a été menée en septembre 1979; elle avait été précédée d'une pré-expérimentation en février 1979. Tous les élèves de première année de chacune des deux écoles (66 de l'école Champlain et 34 de l'école Saint-Anselme) ont été impliqués dans le projet. Ils ont été évalués en début et en fin d'année au moyen de deux instruments: un test de lecture, le BQAL (Bilan qualitatif de l'apprentissage de la lecture) et une épreuve de lecture bâtie à partir de la hiérarchie de MELI. Un groupe de contrôle a également été évalué. Le matériel de lecture se compose de cinq cahiers regroupant 59 séries de cent stimuli de lecture soumis aux élèves, lors de brèves séances quotidiennes, par des tuteurs qui sont des élèves de sixième année.

L'approche semble réduire les échecs en lecture et permettre le développement d'attitudes plus positives à l'endroit de cette activité scolaire; MELI n'a cependant pas eu d'impact sur l'absentéisme scolaire. Par ailleurs, l'expérience de tutorat a été bénéfique tant pour les élèves de sixième année que pour ceux de première année. Les enseignants et les parents pour leur part ont semblé très satisfaits de l'expérience. Diverses améliorations relatives à la mise en place de la méthode sont suggérées en conclusion; elle concernent notamment le matériel de lecture, la grille d'évaluation, l'horaire des sessions, les tuteurs et les enseignants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270733

M E T H O D E

E X P E R I M E N T A L E

L E C T U R E

I N D I V I D U A L I S E E

RAPPORT D'EXPERIMENTATION

Août 1980

Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

Commission Scolaire du Sault-St-Louis

TABLE DES MATIERES

Présentation 1

Introduction 3

I - LE CONTEXTE THEORIQUE DE MELI 5

A- Un modèle théorique d'appui 5

B- Les méthodes de lecture actuelles 6

C- L'apprentissage de la lecture à partir des fondements théoriques du behaviorisme social 7

1- Les préalable 7

2- Les conditions de l'apprentissage du langage oral et de la lecture 8

3- Les origines biologiques des échecs en lecture 9

4- Le temps d'apprendre à lire 9

5- Comment un organisme apprend-il? 9

6- Le renforcement et l'apprentissage de la lecture 10

7- Règles d'utilisation du renforcement 10

D- Les répertoires de lecture selon Staats 12

Les fondements de MELI 18

II - DESCRIPTION DU PROJET 19

A- Objectif 19

B- Clientèle concernée 19

C- Les modalités d'expérimentation 20

1- L'évaluation des élèves 20

2- Le matériel de lecture 21

3- Le système de renforcement 23

4- Les activités préférées 24

...

5- Le dispositif organisationnel du tutorat 24

6- Le système de notation des résultats 26

a) La feuille de route (annexe) 26

b) Visualisation des acquis de chaque élève 26

7- Préparation des personnes impliquées 27

D- Le déroulement du projet 27

L'encadrement des diades 28

III - LES RESULTATS 31

A- Les résultats académiques 31

B- Les effets secondaires sur la personnalité 40

C- Les commentaires des personnes impliquées 41

1- Commentaires des enseignants 41

2- Commentaires des parents 44

D- Résultats de l'analyse statistique 46

IV - CONCLUSIONS GENERALES 55

V - PROJET D'INTERVENTION A LA C.S. DU SAULT ST-LOUIS 61

ANNEXES:

1. Epreuves de lecture
2. Résultats aux tests et épreuves
3. Feuille de route
4. Grille d'évaluation
5. Questionnaire à l'intention des tuteurs
6. Résultats du questionnaire aux tuteurs.

PRESENTATION

Le présent rapport rend compte du déroulement ainsi que des résultats de l'expérimentation de MELI (Méthode Expérimentale de lecture Individualisée) dans deux écoles de la C.E.C.M., les écoles Champlain et St-Anselme. Il rapporte également les aspects significatifs de tentatives d'implantation partielle de cette approche auprès de certaines clientèles du Service de l'Adaptation de la C.S. du Sault St-Louis.

Les réalisations ont été rendues possibles grâce à une collaboration de deux Commissions scolaires, la C.E.C.M. et la C.S. du Sault St-Louis. Cette collaboration a été effective tant au plan de l'affectation des ressources humaines que matérielles. Elle s'est exercée avec le souci d'atteindre les objectifs fixés et a négligé de s'attacher à des considérations reliées aux apports respectifs des parties. Cette attitude a facilité considérablement la planification et les aménagements de ressources.

Nous tenons à identifier les contributions de chacun dans leur milieu respectif: Pour la C.S. du Sault St-Louis.

- Monsieur Gilles Bouchard, coordonnateur du Service de l'Adaptation scolaire a été l'initiateur du projet et depuis trois années a travaillé à obtenir les ressources nécessaires ainsi qu'à sensibiliser son milieu.

- Madame Annie Dejean, orthopédagogue a été associée au projet depuis le début et en est devenue l'artisan principal. Elle a assuré l'animation de l'expérimentation ainsi que de l'implantation.

Pour la C.E.C.M.:

- Monsieur Christian Hottlet, conseiller à la Division des ressources et du Développement a assumé la responsabilité et la coordination générale du projet.

A la C.S. du Sault St-Louis, plusieurs orthopédagogues ont utilisé MELI auprès d'élèves bénéficiant de la mesure dite de dénombrement flottant; quelques enseignants de classes spéciales l'ont appliqué également auprès de leurs élèves.

A la C.E.C.M. les titulaires des 1ères années des écoles Champlain et St-Anselme ainsi que les titulaires de 6èmes années des mêmes écoles ont été impliqués dans le projet expérimental. L'orthopédagogue de Champlain a participé également aux tâches découlant de l'expérimentation.

Nous remercions vivement toutes ces personnes ainsi que les directions des écoles qui ont facilité la réalisation de ce projet d'envergure.

INTRODUCTION

En janvier 1978 une équipe de travail était mise sur pied à la C.S. du Sault St-Louis pour élaborer les répertoires de lecture décrits par Staats. Quatre enseignants de cette Commission scolaire, Jean Davidson, Annie Dèjean, Lise Journeault et Christiane Grenier, formaient un groupe de travail animé par Christian Hottlet, conseiller pédagogique à la C.E.C.M. En juillet 1978 ce groupe déposait un rapport contenant les éléments de base nécessaires pour l'élaboration d'une méthode de lecture.

En septembre 1978, Annie Dejean était attachée à réaliser cette opération et dès février 1979 le matériel produit était soumis à une pré-expérimentation dans 2 classes de la C.E.C.M. et 2 classes de la C.S. du Sault St-Louis[1]. Les résultats furent suffisamment encourageants pour justifier une expérimentation plus large. C'est ainsi qu'en septembre 1979 MELI a été expérimentée dans 2 écoles de la C.E.C.M. et cette démarche a donné lieu au présent rapport.

Parallèlement à ce projet, MELI était appliquée dans plusieurs écoles de la C.S. du Sault St-Louis avec des clientèles du Service de l'Adaptation ainsi que dans trois établissements de la C.E.C.M.: l'Institut Dominique Savio (une classe de jeunes adolescents classés comme déficients mentaux légers avec graves problèmes affectifs; des clientèles des classes d'accueil dans les écoles St-Arsène et St-Grégoire-le-Grand.

---

(1) Méthode Expérimentale de lecture Individualisée
Rapport préliminaire, C.E.C.M. C.S. du Sault St-Louis, Juillet 1979.

I - LE CONTEXTE THEORIQUE

L'originalité de MELI vient du fait que l'on a admis au préalable que pour enseigner quelque chose à quelqu'un il peut être très utile d'appuyer ses démarches sur un cadre théorique d'apprentissage. Cette précaution garantit dans une large mesure la cohérence des interventions et permet également d'expliquer les changements survenus dans les comportements ou, éventuellement de découvrir pourquoi les changements attendus ne se sont pas produits.

Nous avons choisi le modèle du behaviorisme social de A. Staats principalement à cause des évidences empiriques déjà obtenues lors d'essais de validation de la théorie.

Une autre raison justifiant l'élaboration de MELI nous est fournie par la constatation de l'impuissance des méthodes d'enseignement collectif de la lecture à permettre ou à favoriser un apprentissage en tenant compte des facteurs personnels divers tels que la présence occasionnelle à l'école, un faible intérêt pour cette habileté, etc.

A- Un modèle théorique d'appui

La hiérarchie du matériel de lecture, les procédés d'enseignement associés aux éléments de lecture, le système de renforcement extrinsèque découlent du cadre théorique.

Il nous paraît utile d'exposer succinctement la théorie de Staats afin d'éclairer le lecteur sur les différentes décisions qui sont prises dans la réalisation et l'utilisation du matériel de lecture.

A. Staats a tenté d'élaborer une conception générale et unifiée du comportement humain et de l'apprentissage. Il s'est penché successivement sur les théories traditionnelles et sur les théories behavioristes de la personnalité et a observé que chacune mettant l'amphase soit sur la notion de structure biologique et de la maturation, soit sur l'influence de l'environnement, aucune n'expliquait de façon satisfaisante les apprentissages

humains complexes. Il a donc adopté une position de conciliation dans laquelle il considère que les structures biologiques de l'individu constituent une condition nécessaire mais non suffisante de la manifestation des comportements humains. Pour lui le comportement humain dépend également de la personnalité de l'individu. Celle-ci se compose de trois systèmes: le système linguistique-cognitif, le système instrumental ou sensori-moteur, le système émotif-motivationnel. Ces systèmes qui résultent des interactions entre l'individu et son environnement se développent dès la naissance selon les principes d'apprentissage (interaction des conditionnements classique et instrumental) et selon un processus cumulatif et hiérarchique où des acquisitions s'accumulent et influencent les acquisitions nouvelles. Ces systèmes de personnalité se combinent et fusionnent pour constituer la personnalité actuelle d'un individu. On peut donc dire que la personnalité n'est ni héritée ni strictement dépendante des influences de l'environnement. Elle se construit graduellement au cours d'une longue suite d'expériences souvent forts complexes. Cette complexité a d'ailleurs masqué les phénomènes en cause pour donner l'impression qu'il s'agissait de processus internes dépendant de la maturation.

On peut donc déduire que la personnalité est un effet du comportement contrôlé par l'environnement et qu'elle est aussi la cause du comportement dans les situations nouvelles rencontrées par l'individu. Somme toute l'être humain est capable d'autodétermination; il n'est contrôlé ni par des facteurs génétiques ni par les contingences de son environnement.

B- Les méthodes de lecture actuelles

Le maître aurait virtuellement le choix entre une bonne vingtaine de méthodes de lecture. De l'avis de leurs auteurs ou de leurs éditeurs elles seraient le fruit d'une vaste expérience et constitueraient la clef du succès pour tous les élèves. En fait ces méthodes présentent des caractéristiques communes qui sont à la base de leur commercialisation: elles sacrifient beaucoup à l'apparence, à l'attrait de la présentation, à l'exercice bien préparé. L'erreur qu'elles sont forcées de commettre est de devoir s'ajuster à une organisation scolaire, à un régime pédagogique qui ignorent certaines lois fondamentales de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle l'école continue d'enregistrer de nombreux échecs dans ce domaine.

En fait on agit comme si l'on refusait d'admettre que tous les élèves d'un groupe-classe ne peuvent s'adapter à un cheminement unique, standard.

C- L'apprentissage de la lecture à partir des fondements théoriques du behaviorisme social.

Les conditions dans lesquelles la lecture s'enseigne et s'apprend à l'école sont dans une large mesure étrangères aux principes et lois de l'apprentissage. Si certaines de celles-ci s'appliquent c'est le plus souvent par l'effet du hasard. L'organisation des stratégies éducatives est essentiellement dépendante de facteurs économiques (les ressources financières consenties) et issue de la tradition pédagogique (trente élèves par classe, cinq heures de classe par jour, etc.). Il ne faut donc pas se surprendre que beaucoup d'élèves ne s'en accommodent pas. On verra ci-dessus qu'il est possible d'envisager une autre conception de l'apprentissage de la lecture qui tout en tenant compte des principes de l'apprentissage ainsi que des évidences fournies par l'observation et la recherche, peut ne pas être ruineuse au chapitre des coûts.

Staats (1968-1975) a étudié le problème de l'apprentissage de la lecture et a abordé successivement les différentes dimensions en cause.

1- Les préalables

Dans les milieux d'enseignement, il est toujours admis que l'apprentissage de la lecture repose sur la maîtrise de certaines habiletés spécifiques et sur la possession d'un âge mental de 6 ans. Les divers "pré-requis de nature perceptuelle ou psychomotrice joints à l'assurance d'un "potentiel" intellectuel quantifié constituent les ingrédients indispensables pour aborder l'apprentissage de la lecture. On évoque également les cas de troubles d'apprentissage. Il s'agirait d'enfants réfractaires aux conditions habituelles d'apprentissage et chez qui on soupçonnerait des dysfonctions cérébrales.

Pour Staats, le seul préalable à l'apprentissage de la lecture est l'acquisition, par l'enfant, d'un langage oral élémentaire. Le fait qu'il ait appris à parler indique clairement qu'il est également capable d'apprendre à lire puisque ces deux habiletés sont soumises aux mêmes principes d'apprentissage discriminatif. En effet, dans les deux cas on a affaire à des stimuli visuels qui contrôlent des réponses verbales. L'enfant qui apprend à parler voit des objets auxquels sont pairés des étiquettes verbales (rôle de la mère). Ces objets-stimuli en viennent à susciter des réponses verbales. L'enfant qui apprend à lire voit des ensembles de lettres ou graphies qui suscitent également des réponses verbales. Si l'on est arrivé à considérer la lecture et le langage comme des habiletés différentes c'est à cause du fait que tous les enfants (ou presque) apprennent à parler mais qu'un certain nombre n'apprennent pas à lire. Ceci amène à examiner les conditions dans lesquelles ces deux apprentissages s'effectuent habituellement.

2- Les conditions de l'apprentissage du langage oral et de la lecture

Staats constate que l'apprentissage du langage oral est un processus très graduel, très étalé. En effet, les moments d'apprentissage sont très nombreux et très courts (essai de réponse verbale à un stimulus). Cet apprentissage est parfaitement intégré à la vie de l'enfant et de ce fait est toujours significatif. De plus les essais sont renforcés de suite individuellement et de façon agréable: renforcateurs primaires (ce qu'il désire) et secondaires (approbation de la mère). On remarque aussi que l'apprentissage du langage rencontre des conditions idéales et que le succès est habituellement assuré.

Par contre on ne retrouve pas les mêmes conditions dans l'apprentissage de la lecture. Celui-ci débute de façon soudaine lors de la fréquentation scolaire et est mené sur une base intensive. Le mode collectif et massé de cet apprentissage entraîne diverses contraintes à l'enfant. Celles-ci s'associent à la lecture elle-même qui acquiert assez rapidement un caractère aversif. L'enfant cherche alors à échapper à ces situations en produisant des comportements incompatibles (rêverie, jeux, autres activités). De plus les réponses de l'enfant sont rarement renforcées. Le maître ayant affaire à une trentaine d'élèves doit se limiter à des renforcements collectifs ou à des renforcements individuels qui sont forcément fort espacés.

3- Les origines biologiques des échecs en lecture

Les nombreux cas d'échecs dans l'apprentissage de la lecture ont amené l'école à mettre en cause l'intégrité biologique des enfants concernés. Le modèle médico-inférentiel utilisé a abouti à la création d'une terminologie complexe caractérisant les différentes déficiences biologiques explicatives des échecs. Cependant pour Staats il s'agit d'inférences ou d'explications qui ne sont pas prouvées. Elles ont toutefois le triste privilège d'induire des attitudes peu favorables chez les maîtres. Ceux-ci étant assurés de l'incapacité de l'élève réduisent considérablement leurs attentes. On pourrait parler alors de véritables prophéties à réalisation automatique (Rosenthal, 1968).

4- Le temps d'apprendre à lire

Puisque le seul préalable vraiment établi pour l'apprentissage de la lecture est l'acquisition d'un langage normal, Staats considère que la plupart des enfants pourraient débuter cet apprentissage avant 6 ans.
Il observe que l'apprentissage précoce de la lecture a une répercussion sur le développement général de l'enfant et notamment que l'apprentissage cognitif devient plus facile à mesure qu'il progresse dans ce type d'apprentissage. Staats ajoute également qu'il ne faut pas attendre que l'enfant soit "prêt" pour commencer la lecture car c'est justement en travaillant sur les premiers éléments qu'il se préparera. Dans ce sens il serait souhaitable que l'apprentissage du premier répertoire soit effectué avant l'arrivée en première année.

5- Comment un organisme apprend-il?

Les recherches en laboratoire ont permis d'établir des principes de base de l'apprentissage. C'est à ce niveau qu'ont été vérifiés les principes du conditionnement classique et instrumental. Ces notions sont bien connues et ne seront pas développées ici. On se limitera à noter l'apport de Staats à ce niveau.

On constate que ces deux types de conditionnements ont habituellement été traités séparément comme si dans un comportement quelconque ils ne pouvaient intéragir. Staats a montré dans l'analyse de comportements les relations qui s'établissaient entre eux et a tenté de les conceptualiser en élaborant la théorie tri-fonctionnelle de l'apprentissage. La connaissance de cette théorie est essentielle à l'enseignant qui cherche à modifier des comportements qu'ils soient de nature cognitive, affective ou psycho-motrice.

6- Le renforcement et l'apprentissage de la lecture

L'enseignant qui utilisera la procédure développée ci-après pour apprendre à lire à ses élèves devra se familiariser avec les techniques de renforcement. L'activité de l'enfant s'exerce un certain temps sur du matériel non-significatif (premiers répertoires de lecture). Son intérêt pour le contenu présenté pouvant être fort réduit il devient nécessaire de soutenir son activité par l'usage de renforcements extrinsèques. La procédure proposée, c'est-à-dire les consignes et l'organisation des sessions de travail, présente un caractère répétitif qui peut paraître monotone à l'enfant. Il y a donc lieu d'appliquer le plan de renforcement prévu. Cependant il faudra que l'enseignant tout en appliquant les principes de base du renforcement tienne compte des réactions individuelles. Lors des leçons-types on a inclu, pour chaque répertoire, des précisions relatives au renforcement. Il faut les considérer comme une règle générale plutôt que comme des directives précises à appliquer de façon stricte. Afin d'aider les enseignants à prendre des décisions pertinentes en regard du renforcement on reprend ici l'information élémentaire sur ce sujet.

7- Règles d'utilisation du renforcement

. Le délai entre la réponse et son renforcement: plus l'intervalle de temps entre la réponse de l'enfant et la conséquence (S^R) est bref, plus grande est son efficacité (intervalle idéal: 0.5 seconde).

. Les sortes de renforcements: il existe dans la nature un grand nombre de stimuli inconditionnés qui sont également des renforcateurs. Ainsi

on peut à titre d'exemple citer la nourriture, les breuvages, les sons, les stimulations tactiles, etc. Ces stimuli suscitent diverses réponses de la part de l'organisme de façon non-apprise. La seule condition, pour certains d'entre eux est que l'organisme ne soit pas en état de satiation. Ainsi par exemple si l'individu a fait un bon repas il est assez probable que la présentation de nourriture ne constituera pas un stimulus provoquant une réponse d'approche.

Toute ces réponses sont conditionnelles c'est-à-dire que si l'on paire un stimulus neutre avec un S^I un certain nombre de fois, ce stimulus neutre deviendra capable en l'absence du S^I de déclencher la réponse.

Ainsi avec de jeunes enfants on pourrait utiliser des renforcateurs primaires (nourriture) en association avec des renforcateurs sociaux (bravo, c'est très bien). Ces derniers vont acquérir par jumelage avec les premiers le pouvoir de maintenir l'enfant en activité. Toutefois avec la population concernée dans le présent projet, le système de renforcement décrit ci-dessous suffit largement pour soutenir l'activité des élèves.

Notons cependant que l'usage simultané des renforcateurs sociaux doit se faire de façon personnalisée et significative. Ainsi le "C'est bien" produit de façon automatique finit par perdre sa signification. En somme le renforcement social tient dans le comportement global (verbal "C'est une bonne réponse", "je suis bien satisfait", "tu travailles très bien" etc, non-verbal: sourire, hochement de tête, main sur l'épaule, etc.)

L'enseignant ne doit pas prendre pour règle que l'usage des renforcateurs extrinsèques fait partie de tout le processus d'apprentissage de la lecture. En fait on a recours aux renforcements extrinsèques dans la mesure où l'activité n'est pas agréable en soi. Lorsque l'enfant "lit" des lettres ou des groupes de letrres lors des premiers répertoires il n'en tire aucune signification. Ce n'est que plus tard lorsqu'il lira des textes qu'il prendra intérêt à l'activité de lecture. A ce moment le plaisir de lire que l'on pourrait appeler "conséquence positive intrinsèque" prendra le relais des renforcateurs extrinsèques.

Il est vital que l'apprentissage de la lecture qui est une tâche ardue et longue soit constamment associé à des évènements (conséquences) agréables afin que plus tard l'individu conserve toujours un intérêt pour cette activité et en fasse largement usage. Dans le cas contraire si la lecture est apprise dans un contexte de contrainte et d'aversion, par conditionnement classique, l'acte de lire lui-même peut être pris en aversion et l'individu lira le moins possible.

D- Les répertoires de lecture selon Staats

Staats considère la lecture comme un apprentissage complexe mais pouvant être analysé en cinq répertoires.

Le premier répertoire: discrimination des lettres

Le but poursuivi dans ce premier répertoire est d'amener l'élève à fournir des réponses appropriées à chacune des lettres de l'alphabet. Lorsque l'élève apprend cette tâche il apprend en même temps des habiletés fondamentales pour l'apprentissage de la lecture: faire attention et discriminer.

Discrimination: Si l'élève répond "A" à la vue du stimulus visuel "A" on renforce cette réponse. S'il répond "B" on ignore la réponse. Cette façon de procéder va faire en sorte que le stimulus "A" contrôlera la réponse "A" et seulement cette réponse. L'élève aura ainsi appris à faire une discrimination.

Généralisation: Si l'élève répond "R" à la vue du stimulus visuel "A" on peut en déduire qu'il s'est produit un phénomène de généralisation où un stimulus "A" ressemblant à "R" a suscité la réponse "R". Une telle erreur due à la généralisation peut facilement se produire au début du premier répertoire. Si cela se produit, il faudra reprendre l'entraînement à la discrimination. Le matériel du premier répertoire soulève des difficultés de cet ordre et en particulier pour les lettres d, p, b, q; P, R, N, M, W, etc. La discrimination des lettres de l'alphabet est une tâche complexe car les 26 lettres peuvent s'écrire en caractère d'imprimerie, minuscule et majuscule; en script en cursif minuscule et majuscule. Quel que soit le caractère utilisé, l'élève devra reconnaître le NOM de la lettre.

Staats assure que l'apprentissage des cinq premières lettres de l'alphabet constitue l'une des tâches les plus difficiles de l'apprentissage de la lecture.

Staats aborde l'apprentissage du premier répertoire en présentant les lettres majuscules qui sont plus faciles à discriminer. De plus il suggère de les apprendre dans l'ordre alphabétique afin que la connaissance préalable de la chaîne verbale de l'alphabet augmente les chances que l'enfant fournisse la bonne réponse. Il semblerait que le succès dans l'apprentissage de ce premier répertoire soit déterminant pour les apprentissages ultérieurs car il apparaît comme le plus difficile étant donné l'équipement de l'enfant qui l'aborde.

Toutefois nous n'avons pas tenu compte de ces deux indications lors de la construction du matériel de lecture. Elles nous sont apparues comme des éléments de détail d'une part et qui présentaient l'inconvénient d'imposer une autre hiérarchie fort éloignée de celle qui s'appuie sur la fréquence d'usage. Dans le matériel de lecture l'apprentissage des majuscules est fait ensuite par pairage.

Deuxième répertoire: les unités de lecture

Il s'agit ici de l'établissement d'une correspondance adéquate entre les graphèmes et les phonèmes.

Quelle que soit la méthode de lecture employée on ne peut jamais éviter l'étape qui consiste à établir une correspondance entre des graphies et des sons. Staats souligne l'importance et la complexité de ce répertoire où l'élève peut être confronté à des difficultés résultant du fait que la même graphie peut correspondre à des phonèmes différents. Ainsi dans le mot "femme" le e se lit a (a). Mais dans le mot "devient" le e se lit e (ə). Dans ce cas Staats parle de Stimulus unique-réponse multiple. Par ailleurs le phénomène inverse se rencontre également. Ainsi dans les mots "saint", "sein", "lin le phonème (ɛ̃) correspond à plusieurs graphies différentes. Cette fois il s'agit de stimulus multiple-réponse unique.

Les méthodes analytiques (globales) ont tenté d'échapper à ces difficultés en présentant directement des mots ou des phrases, soit du matériel significatif que l'élève apprenait globalement. Les recherches ont démontré qu'au delà d'un certain nombre de mots il devient difficile d'en acquérir de nouveaux (Samuels, 1971). Il faut passer à l'analyse des éléments. Dans le cas présent ce problème est abordé en utilisant l'approche linguistique (BLOOMFIELD, 1961) qui consiste à faire apprendre les unités de base à l'intérieur de séries systématiques de mots qui la plupart du temps sont sans signification. Par exemple le son "oi" (w) s'apprendra dans des séries comme foi, moi, toi, loi, roi, etc. Le phonème (P) s'apprendra dans des séries comme pa, po, pi, pu, etc. L'élève sera ensuite en mesure de "lire" "poi" sans jamais l'avoir vu.

Il a appris "oi" dans toi, ..., et p dans pa, po, etc. On constate donc qu'il s'agit dans ce cas d'un comportement original du fait que l'apprentissage d'unités de base peuvent être combinées différemment et produire de nouvelles réponses.

Dans ce deuxième répertoire l'élève aura donc à apprendre à lire les lettres et les syllabes telles qu'elles se prononcent dans les mots. Ce travail est assez considérable car l'élève doit pouvoir lire un grand nombre d'unités de base pour passer au troisième répertoire.

La fusion syllabique

On sait que la prononciation isolée et successive des phonèmes d'un mot ne correspond pas à la lecture de ce mot. Ainsi le mot "main" ne s'entend pas comme la lecture des phonèmes (m) - (a) - (i) - (n) mais plutôt comme (mɛ̃). Pour éviter cette difficulté on enseigne directement la fusion syllabique. L'élève apprend à donner une réponse à des groupes de phonèmes qui n'ont pas été présentés de façon isolée. Ainsi il apprend le "b" dans "bon", "bun". Le "au" peut être appris dans "pau", "fau", "vau". Ensuite il peut faire la fusion "bau" de lui-même.

Troisième répertoire: décodage (sounding out).

Dans ce répertoire l'élève va apprendre à répondre aux lettres et aux combinaisons de lettres en respectant le sens de la lecture, de gauche à droite et de façon à produire des mots.

Jusqu'à présent il a appris des correspondances graphèmes-phonèmes mais ces unités peuvent se lire différemment selon leur position à l'intérieur d'un mot. Voici un exemple: le mot "chantent" contient deux unités: (ʃ ɑ̃) et (t ə). L'élève peut cependant les lire (ʃ ɑ̃) et (t ɑ̃). On peut donc constater que la réponse à fournir n'est pas toujours évidente pour lui. Pour que le mot soit lu correctement l'élève doit trouver la combinaison qui correspond à un mot qu'il connaît. Selon Staats dans cette opération les habiletés suivantes sont en jeu.

- regarder les lettres et les syllabes successivement et dans l'ordre de la lecture.
- émettre une réponse (dans la hiérarchie des possibilités) contrôlée par chaque lettre ou syllabe.
- écouter le mot produit de cette manière
- le comparer avec les mots qu'il connaît.

Dans le cas où il n'y a pas de correspondance avec un mot connu, il répète la procédure avec d'autres réponses jusqu'à ce qu'il arrive au mot approprié. Il est important de noter que le 3e répertoire ne vise en rien la compréhension. Cependant c'est le début du décodage qui amènera la compréhension. Dès lors il faudra insister sur les délais de réponse.

Passage du 2e au 3e répertoire

Lorsque l'élève a acquis un certain bagage d'unités de lecture il est préférable de passer au 3e répertoire avec des mots significatifs. L'activité est alors plus motivante pour lui. Cependant il faut continuer à travailler les autres unités de lecture. Somme toute on mène alors les 2 répertoires de front.

Objectif: Faire acquérir à l'élève la technique du décodage rapide. L'élève doit être capable de donner des réponses verbales rapides à chacune des unités de lecture présentées à l'intérieur de mots significatifs. Ces unités de lecture doivent déjà contrôler des réponses verbales chez l'élève.

Le quatrième répertoire des mots entiers

Dans le répertoire des mots entiers c'est le mot lui-même, globalement qui contrôle la réponse verbale de l'élève. Celui-ci n'a plus, à ce stade, à passer par le processus de décodage et peut fournir une réponse directe à la vue du mot pris comme une seule unité.

Staats insiste sur la nécessité d'équiper l'élève d'un bon nombre de mots entiers car il lui serait difficile de passer du décodage à la compréhension.

Le cinquième répertoire ou répertoire de locution (phrases reading).

Dans le cas des phrases c'est la configuration d'un ensemble de mots qui suscite directement une réponse globale. Cette habileté est du même type que celle en cause dans le répertoire des mots. L'élève qui lit le mot globalement ne décode pas chaque lettre et groupe de lettres mais quelques éléments seulement qui suffisent à contrôler la réponse. Il en est de même pour la phrase ou quelques mots contrôlent l'ensemble de la réponse. Ces mots jouent le rôle d'indices pour guider la réponse verbale.

Acquisition de la compréhension

"Les pages précédentes ont montré comment les lettres et les mots contrôlent des réponses verbales dans l'acquisition des répertoires de lecture. Cependant, un enfant peut apprendre à donner des réponses verbales à des mots écrits sans pour autant comprendre ce qu'il lit" (Lachance, 1977). La compréhension de la lecture devra donc être travaillée concomitamment avec l'apprentissage du décodage.

Objectif de la compréhension de la lecture au niveau du 4e répertoire

- L'objectif est de vérifier si le stimulus visuel (mot) contrôle une réponse de signification, d'où l'importance de n'utiliser que des mots significatifs au début de l'apprentissage des 4e et 5e répertoires.

  A l'intérieur du 4e répertoire, il est prévu de poser des questions à l'enfant sur la compréhension du mot lors de la 1ère étape de présentation des mots.

  De façon générale, l'enseignant devra s'assurer (*) que tous les mots vus à l'intérieur de 4e répertoire sont compris.

Objectifs de la compréhension de lecture au niveau du 5e répertoire

- L'objectif est de vérifier si le stimulus visuel (phrase) contrôle une réponse de signification.

  Critères de compréhension de lecture (White et Harving):

  - Connaissance des concepts
  - Connaissance des évènements (qui - quoi - où - comment?)
  - Connaissance des séquences d'évènements (quand?)
  - Extrapolation et anticipation (que va-t-il se passer?).

(*) Exemple: Faire lire des mots à l'enfant et celui-ci doit chercher l'image correspondante au mot.

Les fondements de MELI

MELI a été conçue en faisant un minimum de concessions aux conditions que l'école-institution impose.

- Elle tente de se rapprocher de la situation naturelle dans laquelle le jeune enfant apprend à parler. C'est pourquoi MELI est appliquée en sessions de quelques minutes et répétée plusieurs fois quotidiennement.

- Elle est appliquée individuellement. Il n'y a donc aucune progression collective régie par la loi de la moyenne.

- Elle intègre les principes du conditionnement classique et instrumental (théorie tri-fonctionnelle des stimuli).

- Elle tire le meilleur parti des divers types de renforcateurs disponibles tout en sensibilisant les élèves à des renforçateurs de types sociaux.

- Elle met en évidence les processus cumulatif et hiérarchiques pour cet apprentissage.

Somme toute MELI est le résultat d'un compromis entre les conditions idéales telles que déterminées par la recherche et les contraintes imposées par le cadre organisationnel de l'école.

II - DESCRIPTION DU PROJET

A- Objectif

Il s'agissait de démontrer de façon évidente qu'un enseignement de la lecture mené en conformité avec les principes énoncés précédemment, permettait une amélioration générale du rendement dans cet apprentissage. On postulait également certains sous-produits reliés à cette amélioration et notamment le maintien d'un seuil supérieur de motivation même chez les élèves au cheminement plus lent et une perception plus positive de l'école. Cependant notre hypothèse était fondée sur un ensemble de variables propres à MELI et les conditions d'expérimentation ne permettaient pas d'attribuer les résultats à l'une ou à l'autre de ces variables. En fait il y avait la hiérarchie du matériel de lecture et les procédés d'enseignement, il y avait les sessions courtes et individuelles, il y avait le système de renforcement.

Il serait toutefois intéressant et utile de réexpérimenter MELI en utilisant un schème expérimental permettant d'isoler chacune des variables pré-citées.

B- Clientèle concernée

Conformément à nos objectifs de départ nous voulions que tous les élèves du niveau de 1ère année soient concernés par le projet expérimental. Rappelons ici que MELI a été conçue dans une perspective d'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'école Champlain

C'est une école de construction récente à aires ouvertes, située dans un quartier défavorisé. La population-cible fût constituée par tous les élèves des premières années. Il y avait aussi quatre classes, deux premières années régulières, une classe de récupération et une classe de mésadaptés socio-affectifs. Faisons remarquer d'emblée que la tendance

de l'école est orientée visiblement vers l'intégration. Les élèves faisant partie des classes catégorielles ont été identifiés afin d'obtenir les ressources mais finalement cette opération administrative a très peu d'incidence sur les activités pédagogiques. Ces élèves participent le plus possible avec leurs pairs des classes régulières à toutes les activités tout en tenant compte de leur rythme propre.

Au total 66 élèves ont été impliqués dans le projet.

L'école St-Anselme

C'est une autre école déservant une clientèle de milieu défavorisé. Cependant il s'agit cette fois d'une vieille bâtisse de conception architecturale traditionnelle ne bénéficiant pas des mêmes avantages physiques que Champlain: on notait un taux d'occupation maximum des locaux. De plus ceux-ci n'offraient pas des conditions favorables au déroulement du projet: espace restreint, pas insonorisé. De plus de nombreux autres projets de l'Opération Renouveau étaient déjà planifiés de telle sorte qu'ils créèrent des contraintes dans la mise en opération de MELI. La principale contrainte fût de ne pouvoir dispenser qu'une seule session d'entraînement chaque jour. Comme à Champlain les 34 élèves de 1ère année, répartis en deux groupes de 17, participèrent au projet sans que l'on tienne compte de leur appartenance au régulier ou au Service de l'Adaptation.

C- Les modalités d'expérimentation

1- L'évaluation des élèves

Tous les élèves des 2 écoles concernées par le projet furent évalués au moyen de deux instruments:

- Un test de lecture le BQAL(Bilan Qualitatif de l'Apprentissage de la lecture[1])
- Une épreuve de lecture bâtie à partir de la hiérarchie de MELI.

---

(1) B.Q.A.L., Francine Campeau-Filion, Gaston Gauthier, Presses de l'Université du Québec, 1978.

Un groupe contrôle fût évalué avec les mêmes instruments: il s'agit d'une classe de 1ère année de l'école de la Petite Bourgogne. Cette école sert une clientèle de même milieu socio-économique que les deux autres.
Enfin nous avons évalué également une classe de 2ième année à Champlain afin de pouvoir comparer éventuellement, en septembre 80, les résultats des groupes expérimentaux avec d'autres, à l'intérieur de la même école.
Les pré-tests furent passés dès le début de l'année scolaire (Septembre).

Les mêmes épreuves furent représentées aux élèves en post-test dès la fin de mai et se terminèrent dans le début de juin.

Les tests et épreuves de lecture lors des deux évaluations furent de façon générale, effectués par les mêmes personnes.

On trouvera les tableaux des résultats dans l'annexe 2.

2- Le matériel de lecture

Le matériel de lecture se compose de cinq cahiers regroupant 59 séries de 100 stimuli de lecture. Les stimuli sont présentés dans des caractères de trois grosseurs différentes.

Le matériel comporte des fiches de 6 types différents:

- fiches d'exposition du stimulus visuel qui devra contrôler une réponse verbale: il s'agit d'un stimulus unique en gros caractère

- fiches de discrimination: elles comportent plusieurs stimuli et sont présentées en caractère moyen

- fiches d'apprentissage: les stimuli à apprendre sont mêlés à d'autres stimuli lesquels contrôlent déjà les réponses. Le caractère utilisé est de grosseur courante

- fiches de rétention des stimuli

- fiches de révision (à la fin de chaque séquence)

- fiches de comportement original. Ici l'élève, par l'effet du principe de généralisation, est capable de lire des unités de lecture ou des mots qu'il n'a jamais appris auparavant mais dont il a appris les constituants, séparément, à travers l'apprentissage de séries systématiques.

Tout le matériel est présenté de façon hiérarchisée c'est-à-dire que l'on suit des règles pour la présentation des éléments de lecture (fréquence d'usage). Les phases d'apprentissage de rétention et de généralisation découlent du cadre théorique adopté (STAATS).

La démarche respecte également l'ordre des 5 répertoires identifiés par Staats. Ainsi après l'apprentissage des premières unités de lecture et de leurs inverses (C.V. et V.C.), des mots d'une syllabe sont déjà présentés aux élèves. Afin de vérifier s'il y a compréhension des mots lus certains dessins sont insérés. Il en est de même pour les phrases.

Au début on trouve des dessins dont la fonction est simplement d'entraîner l'élève à fournir une réponse. Par analogie la lettre est aussi une sorte de dessin qui possède un nom. De plus dans les fiches exploitant le principe de répétitions les dessins jouent le rôle de dérivatifs et permettent d'espacer les stimuli de lecture.

On remarquera dans les fiches d'apprentissage que parmi les stimuli que l'élève a appris et qu'il automatise, la présence d'un stimulus nouveau qu'en principe il ne connaît pas. Il n'a pas à le lire mais il se familiarise avec sa structure (visuelle) et ce sera le prochain stimulus à être enseigné.

3- Le système de renforcement

Il met en application la loi de l'Effet selon laquelle tout comportement associé à une conséquence positive a tendance à s'accroître en fréquence. Le groupe MODIF a mis au point le système de renforcement que nous avons utilisé ici. Le système s'étant révélé efficace et bien rodé, il n'y avait aucune raison de ne pas l'exploiter.

Il comporte trois types de renforçateurs

- le renforçateur matériel: le jeton
- le renforçateur visuel: coloriage d'une grille
- le renforçateur social: commentaires du professeur.

Ce dernier renforçateur est pairé systématiquement avec le jeton de manière à pouvoir l'éliminer peu à peu.

Chaque enfant reçoit un abaque sur lequel son tuteur empile les jetons à mesure qu'il fournit les bonnes réponses.

Pour chaque réponse correcte l'élève reçoit un jeton et une réaction d'encouragement de son tuteur. Cependant au fur et à mesure que ses performances augmentent on l'amène graduellement en situation de "performances plus normalisées" c'est-à-dire que le nombre de renforçateurs matériels diminue (changement successif de ratio).

Par contre les renforçateurs sociaux sont maintenus. L'aboutissement de ce programme est la disparition du système de renforcement extrinsèque et la prise en relais du renforcement intrinsèque qui n'est autre chose que l'intérêt pour ce qui est lu.

Le ratio appliqué a suivi les proportions suivantes:

- 1 bonne réponse, 1 jeton: Ratio 1/1
- 2 bonnes réponses, 1 jeton: Ratio 1/2
- 4 bonnes réponses, 1 jeton: Ratio 1/4
- et ainsi de suite jusqu'au ratio 1/25

4- Les activités préférées

A la fin de chaque semaine les jetons accumulés durant les sessions de travail de la semaine sont échangés contre des activités plaisantes. Il est donc nécessaire d'établir préalablement une liste assez importante d'activités de telle façon que les élèves puissent en choisir une qui les intéresse à ce moment. Cette activité agréable est associée à la lecture dont elle renforce le caractère positif.

Peu à peu le système de jetons échangeables va perdre de l'importance au profit de l'activité de lecture pour elle-même. En ce qui concerne le sélection des activités qui seront proposées aux élèves, c'est au professeur qu'il revient d'en fixer la valeur suivant les capacités, les intérêts individuels. Ainsi un élève qui adore effacer le tableau mais qui éprouve d'énormes difficultés pourra obtenir cette activité à moindre prix qu'un pair qui a beaucoup de facilités. Il faut cependant que le contrat soit établi d'avance avec l'élève afin que ce dernier sache à quoi s'attendre, puisse se fixer un but et l'atteindre.
Somme toute l'établissement de ce système d'échange doit être personnalisé. C'est au professeur qu'il appartient d'être attentif aux aspects psychologiques en cause.

Dans le déroulement du projet le principe de Premack (participation à des activités intrinsèquement non motivantes en échange d'activités préférées) n'a pas été appliqué systématiquement. En effet, les écoles concernées avaient déjà un nombre important d'activités semblables au programme. Cette situation réduisait l'attrait de ces activités et l'horaire permettait difficilement d'en ajouter d'autres.

5- Le dispositif organisationnel du tutorat

Lors de la pré-expérimentation de MELI un problème sérieux s'était posé par suite de la nécessité d'individualiser les sessions d'apprentissage de la lecture. Dans des classes de l'orthopédagogie ayant des effectifs réduits le titulaire ainsi que l'orthopédagogue se partageaient le groupe d'élèves et reprenaient ainsi avec chacun d'entre eux les quelques minutes d'intervention. Cette modalité présentait

deux inconvénients: d'abord de requérir la présence de l'orthopédagogue aux périodes requises et qui devenait alors moins disponible pour les autres classes, ensuite le caractère monotone de la succession des séances était fastidieux pour les enseignants.
Afin d'éviter ces inconvénients l'idée d'utiliser des tuteurs fut considérée. Mlle Dejean effectua une brève revue des écrits sur l'enseignement par les pairs et élabora un modèle adapté à nos besoins. C'est ainsi qu'il fût décidé d'utiliser les élèves de 6ième année pour assurer les sessions d'apprentissage en lecture auprès des jeunes élèves de 1ère année.

La formation des tuteurs fut entreprise dès le début de Septembre. Tous les élèves reçurent la formation à raison de deux périodes quotidiennes durant deux semaines. Mme Monique Goulet, orthopédagogue à St-Jean-de-Brébeuf et qui expérimentait déjà cette approche nous aida à démarrer l'entraînement et ses conseils nous furent des plus utiles pour planifier le projet.
Les élèves de 6ième furent informés qu'ils seraient libres de jouer ou non le rôle de tuteur. Il fut cependant exigé que tous participent à l'entraînement afin qu'ils puissent ensuite décider en connaissance de cause. Graduellement les aspects psychologiques (attitudes, importance du rôle) et techniques (démarche, feuille de route, histogramme) furent abordés. La simulation leur permis d'assumer la tâche sans risque pour leurs tuteurés. De cette façon chaque futur tuteur eut l'opportunité de devenir successivement tuteur et tuteuré. Les élèves de 6ième année se familiarisèrent ainsi avec les principes de la méthode, les procédés d'enseignement, le contrôle des réponses, les attitudes à développer vis-à-vis leur tuteur.

Vers la fin de septembre les élèves exprimèrent le désir de commencer pour de bon. Certains avaient même déjà effectué des approches auprès des petits pour se trouver un tuteuré. Ils furent alors invités à réfléchir à leur engagement de tuteur.

6- Le système de notation des résultats

a) Le feuille de route

A la fin de chaque session d'entraînement le tuteur indique sur une feuille de route (cf. annexe...) toutes les données pertinentes observées. Ainsi il note la date de la session, le numéro d'ordre de la session, le numéro de l'unité concernées, le numéro du premier stimulus à voir ainsi que le numéro du dernier vu, le nombre total d'erreurs et le numéro d'ordre des erreurs, le ratio de renforcement en vigueur et finalement le nombre de jetons distribués. Cette feuille de route permet d'un coup d'oeil de s'informer sur la progression de l'élève. Elle est complétée par le tuteur immédiatement à la fin de la session.

b) Visualisation des acquis de chaque élève

Parallèlement au système de jetons, l'élève rapporte ses résultats sur un tableau (histogramme) où l'on retrouve en abscisse les unités (groupes de 100 stimuli de lecture) et en ordonnée le pourcentage de réussite. Lorsque l'élève a terminé une série de 100 stimuli il colorie la colonne correspondante. Ainsi un élève qui atteint 95% de réussite pour une unité passe à l'unité suivante. Il reprend cependant les quelques erreurs commises auparavant. S'il n'atteint pas 95% de réussite il doit reprendre l'unité au complet. Tant et aussi longtemps qu'une unité n'est pas réussie à 95% l'élève ne peut changer d'unité.

Pour changer de programme de renforcement l'élève doit obtenir un minimum de 95% à trois unités successives. Par exemple si l'élève X réussit les unités 2, 3, 4 avec respectivement des résultats de 97%, 98%, 95% sous le ratio 1/1 (1 jeton par bonne réponse) il passera au ratio suivant 1/2 pour les unités 5, 6, 7. Il faut évidemment que celles-ci soient réussies à 95% pour passer au 1/4. En aucun cas un elève ne redescend de ratio. Ce sont les élèves-tuteurés eux-mêmes qui colorient les colonnes correspondant à leurs résultats. Pour cela ils suivent un choix de couleurs en relation avec la progression préétablie.

7- Préparation des personnes impliquées

Toutes les personnes concernées par le projet, soit directement (professeurs, orthopédagogues), soit indirectement (directeurs d'école) ont été invitées à participer à une session de formation de 3 journées (les 28, 29 et 30 août) qui s'est tenue au Centre des Ressources de la C.E.C.M. Les aspects suivants ont été abordés:

- fondements théoriques de l'approche behaviorale et plus spécialement du renforcement
- les éléments essentiels de la théorie de STAATS et plus particulièrement les développements concernant la lecture (répertoires comportementaux fondamentaux)
- le matériel de lecture
- la méthodologie à employer
- le système de renforcement (jetons, histogramme)
- une session de simulation a été réalisée afin de familiariser les personnes au fonctionnement de la méthode.

Cette opération s'est avérée très utile pour les participants tant par le contenu théorique que pratique qu'ils ont reçu. Elle leur a permis d'aborder le projet de façon plus détendue.

L'information reçue lors de ces 3 journées pu être complétée lors du début du déroulement du projet grâce à la présence quotidienne de l'animatrice

D- Le déroulement du projet

C'est au début d'octobre que le projet débuta effectivement. La première semaine fut considérée comme une période de rôdage tant au point de vue de l'application des procédés d'enseignement que de la relation entre le tuteur et son tuteuré.

Il est intéressant de remarquer que tous les élèves de 6ième décidèrent de s'impliquer dans le projet, soit comme tuteur, soit comme remplaçant; que presque tous se trouvèrent un tuteuré malgré l'interdiction faite de se choisir entre frères et soeurs. De plus seulement quelques diades durent être réorganisées au cours de l'année.
A l'éc le Champlain les sessions se déroulaient 2 fois par jour, à 8h30 et à 13h00, et duraient 3 minutes effectives, temps auquel s'ajoutait celui requis pour le remplissage de la feuille de route et éventuellement la grille d'évaluation.
Les mercredi et vendredi, la session de l'après-midi était supprimée à cause d'autres activités. Cependant ces jours-là la session du matin était portée à 5 minutes.
A St-Anselme il ne fut pas possible de planifier deux sessions à cause de contraintes découlant de l'existence d'autres projets. Les sessions quotidiennes duraient 5 minutes.

Il est utile de mentionner ici que les conditions matérielles étaient très satisfaisantes à Champlain mais malheureusement insuffisantes à St-Anselme. Alors que dans le premier cas on disposait d'aires insonorisées et d'autres espaces, le seul local disponible à St-Anselme devait contenir les 34 tuteurs et leur 34 tuteurés. Ceci entraînait un niveau de bruit difficilement tolérable et qui compliquait singulièrement la tâche des tuteurs. En effet, ceux-ci ne pouvaient entendre clairement les réponses de leur tuteuré et étaient de cette façon mis en situation de renforcer des réponses erronées. Pour obvier à cette situation la moitié des diades se regroupaient dans le local des 6ième années et l'autre dans celui des premières.

L'encadrement des diades

Tous les enseignants impliqués dans le projet ne participèrent pas à la session de formation. A cause des affectations de poste de début d'année certaines personnes se trouvèrent engagées dans un projet qu'elles n'avaient nécessairement pas souhaité. D'autres suivirent la session de formation mais se retrouvèrent dans une autre école en septembre...

Ainsi à St-Anselme un titulaire d'une première année n'avait pas été sensibilisé au projet. Quant aux enseignants des classes de 6ième année ils aboutissaient à St-Anselme à cause de la fermeture de leur école. Il semble que l'objection à l'effet qu'il s'agissait d'une perte de temps pour les élèves de 6ième ait été soulevée. Il faut admettre que ces enseignants devaient ressentir une frustration notamment par le fait de ne pouvoir répondre aux questions que leur posaient leurs élèves, ne connaissant pas eux-mêmes les éléments de réponse. Cette situation a eu une influence sur l'encadrement des tuteurs qui ont sans doute reçu moins d'informations et n'ont pas maîtrisé la méthode aussi rapidement que prévu. A la fin de l'année certains d'entre eux éprouvaient encore certaines difficultés à appliquer correctement la méthode.

III - LES RESULTATS

A- Les résultats académiques

A l'école Champlain, sur les 66 élèves constituant la population-cible du projet, 7 ont déménagé en cours d'année. Il est donc resté 53 élèves à la fin de l'année scolaire que se classaient comme suit:

- des 42 élèves appartenant à des 1ères années régulières:
  - 6 ont terminé les 5 cahiers et lisaient en bibliothèque
  - 11 sont au 5ième cahier
  - 23 sont au 4ième cahier
  - 2 (dont un déficient léger) finissaient le 3ième cahier
- des 8 élèves de la classe de récupération:
  - 5 (dont 1 déficient léger) sont au 4ième cahier
  - 3 (dont 1 déficient léger) sont au 3ième cahier
- des 9 élèves de la classe de mésadaptés socio-affectifs:
  - 4 sont au 4ième cahier
  - 2 sont au 3ième cahier
  - 3 (dont 1 déficient léger) terminaient le 2ième cahier.

A l'école St-Anselme, sur 34 élèves présents au début de l'année, 2 ont déménagé en cours d'année. Il est donc resté 32 élèves qui se classaient comme suit:

- 4 élèves sont au 5ième cahier
- 17 élèves sont au 4ième cahier
- 5 élèves sont au 3ième cahier
- 6 élèves sont au 2ième cahier
- Un nouvel élève au 18-04 était au 4ième cahier.

Si l'on considère que les 3 premiers cahiers correspondent grosso modo au programme de lecture de la 1ère année, on s'aperçoit aisément que l'ensemble des élèves a couvert au minimum ce programme et que plusieurs ont couvert également le programme de 2ième année.

Les nouveaux élèves à Champlain

10 élèves nouveaux sont entrés au cours de l'année en classe de 1ère année. Après évaluation de leurs acquisitions, à leur arrivée dans l'école, ils ont été intégré au projet, mais ne font pas partie de l'expérience comme telle. Leurs résultats ne sont donnés qu'à titre indicatif.

	Date d'arrivée	
E	10-12-79	2ième cahier
K	29-01-80	4ième cahier
G	20-02-80	2ième cahier
B	25-02-80	4ième cahier
S	01-03-80	2ième cahier
N	25-04-80	4ième cahier
E et M	01-05-80 (approx.)	2 et 3ième cahier
S	07-01-80 (repartie en juin)	4ième cahier

Comparaison des résultats entre les 2 écoles

Plusieurs variables ont joué indépendamment dans les 2 milieux expérimentaux. Dès lors on ne peut guère tirer de conclusion ferme. Tout au plus peut-on formuler quelques hypothèses sur les causes qui seraient à l'origine des différences de résultats. En premier lieu nous croyons qu'une session unique de 5 minutes est loin d'être équivalente à 2 fois trois minutes. Le principe de l'étalement des sessions d'entraînement est capital. Staats lui-même prétend qu'idéalement les sessions devraient se limiter à 1 ou 2 minutes. Il est confirmé dans cet avis par d'autres chercheurs.

On note également les différences dans les conditions physiques, presqu'idéales à Champlain et insuffisantes à St-Anselme.
Enfin le hasard a fait en sorte qu'il s'agissait davantage d'un projet d'équipe à Champlain qu'à St-Anselme. Mentionnons ici l'absence de démarche de sensibilisation auprès de certains intervenants à cause du phénomène des affectations de postes.

Les absences des élèves

Les écoles en milieu défavorisés relèvent un taux d'absentéisme assez élevé. Nous n'avons pas analysé systématiquement les effets du projet sur ce phénomène. Nous nous sommes limités ici encore, à formuler des hypothèses par déduction logique et aussi parce que les recherches sur le tutorat indiquent une incidence favorable sur la présence à l'école. Nous notons qu'un effort a été produit par certains élèves soit pour être présents à l'école, soit pour y arriver à l'heure. Le relevé d'absences qui suit montre que dans certains cas la fréquence des absences est telle qu'elle peut expliquer à elle seule le lent cheminement dans l'apprentissage de la lecture. A Champlain les retards ont été totalisés avec les absences du fait que les sessions de lecture débutaient à 8h30 et 13h00.

CHAMPLAIN: relevé des absences 79-80

No El.	Classes régulières		Classes spéciales	
	1er groupe	2e groupe	Récupération	M.S.A.
1	0	0	17	16
2	55	5	6	21
3	6	7	32	13
4	10	0	21	Non disponible
5	9	4	20	53
6	0	3	27	17
7	0	4	50	5
8	6	12	47	14
9	14	2	10	
10	23	3		
11	34	15		
12	23	12		
13	10	15		
14	44	22		
15	0	45		
16	25	4		
17	17			
18	25			
19	18			
20	10			
21	4			
22	0			
23	1			
24	0			
25	0			
26	19			

Le chiffre indique le nombre de sessions manquées

1er groupe	E = 321;	M = 12,34
2e groupe	E = 153;	M = 9,56
Récupération	E = 230;	M = 25,55
M.S.A.	E = 139;	M = 19,85

A St-Anselme on a observé le même phénomène qu'à Champlain, à savoir un effort chez plusieurs élèves pour venir à l'école plus régulièrement.

ST-ANSELME: relevé des absences 79-80

No El.	Groupe No 1	Groupe No 2
1	0	4
2	5.5	12
3	0.5	5
4	2.5	19.5
5	16.5 (*)	2.5
6	11.5	51.5
7	5	7 (*)
8	36	15
9	5	17
10	3.5	17 (*)
11	13	8
12	23.5	22
13	4	13.5
14	4	5
15	22	9.5
16	9	12

(*) Plus de nombreux retards

Pour apprécier l'importance de ces absences et leur impact sur l'apprentissage, il suffit de se rappeler que l'année scolaire prévoit 180 jours de classe, que le projet a commencé effectivement après 20 jours de préparation, qu'il y a eu 25 jours de grève et 5 journées réservées à des sorties et des fêtes. Ce calcul vaut pour les deux écoles. Une simple soustraction nous ramène donc à 130 journées de classe offertes à tous les élèves.

A Champlain il y a eu 2 x 3 minutes ou 6 minutes x 130; soit 780 minutes d'apprentissage. Il faut cependant déduire 8' par mois à cause des mercredis et vendredis où il n'y avait que 5 minutes au lieu de 6, soit au total environ 60 minutes de moins. Il reste donc 720 minutes ou l'équivalent de 12 heures d'apprentissage effectif. Aussi 20 absences et plus représentent 8 à 10% du temps d'apprentissage. Ce taux semble être la limite au delà de laquelle l'apprentissage est entravé voire même empêché. Lorsqu'on regarde les tableaux de relevés d'absences on peut comprendre que certains élèves aient peu progressés. A St-Anselme il y a eu 5 minutes durant 130 jours soit 650 minutes ou environ 11 heures d'apprentissage. Comme à Champlain on peut observer à partir du tableau de relevés d'absences que beaucoup d'élèves dépassent le taux de 8 à 10% et conséquemment présentent un cheminement plus lent.

Nonobstant le phénomène de l'absentéisme que MELI n'a pas modifié de façon significative nos hypothèses de départ, à savoir que cette approche réduirait les échecs en lecture et permettraient le développement d'attitudes plus positives à l'endroit de cette activité scolaire se trouvent vérifiées.

Les tableaux qui suivent confirment notre première hypothèse. La seconde l'est par les témoignages des enseignants, des parents et des élèves eux-mêmes.

Faisons encore remarquer ici que le projet n'a débuté qu'en octobre et qu'il y a eu deux grèves au cours de l'année. On peut donc supposer qu'en l'absence de ces contretemps les résultats auraient été supérieurs encore.

CHAMPLAIN

Tableau récapitulatif des résultats individuels

No El.	Classes régulières						Récupération			M.S.A.		
	groupe 1			groupe 2								
EL.	Unités	Absences	F. I.	Unités	Absences	F. I.	Unités	Absences	F. I.	Unités	Absences	F. I.
1	Biblio.	0	8	57	0	4	35	17	ND	35	16	4
2	39	55*	7	37	5	3	39	6	ND	31	21*	2
3	47	6	6	36	7	2	14	32*	ND	31	13	1
4	36	10	5	36	0	4	22	21*	ND	31	0	3
5	Biblio.	9	7	39	4	4	26	20*	ND	30	53*	1
6	53	0	8	47	3	ND	21	27*	ND	30	17	1
7	Biblio.	0	4	44	4	5	31	50*	ND	26	5	2
8	Biblio.	6	5	35	12	2	30	47*	ND	23	14	ND
9	55	14	6	44	2	5	30	10	ND			
10	33	23*	6	37	3	6						
11	40	34*	ND	27	15	2						
12	49	23*	ND	44	12	3						
13	Biblio.	10	3	44	15	ND						
14	33	44*	5	33	22*	4						
15	38	0	3	30	45*	3						
16	43	25*	5	27	4	3						
17	55	17	6									
18	47	25*	6									
19	Biblio.	18	5									
20	32	10	3									
21	Biblio.	4	6									
22	47	0	5									
23	33	1	5									
24	37	0	3									
25	44	0	4									
26	47	19*	4									

ND: non disponible

* Taux élevé d'absences ayant un impact évident sur l'apprentissage.

ST-ANSELME

Tableau récapitulatif des résultats individuels

No Elèves	groupe 1			groupe 2		
	Unités	Absences	Fonct. intellect.	Unités	Absences	Fonct. intellect.
1	32	0	4	42	4	5
2	34	5.5	4	32	12	4
3	55	0.5	3	50	5	8
4	30	2.5	3	37	19.5*	5
5	14	16.5	1	34	2.5	4
6	40	11.5	7	22	51.5*	4
7	47	5	6	16	7	5
8	15	36*	1	40	15	9
9	24	5	3	?	17	ND
10	28	3.5	2	32	17	3
11	25	13	3	30	8	ND
12	31	23.5*	3	21	22*	ND
13	30	4	5	32	13.5	4
14	30	4	1	33	5	5
15	32	22*	3	50	9.5	6
16	27	9	3	38	12	5

ND: non disponible

* : Taux élevé d'absence ayant un impact évident sur l'apprentissage.

Un autre aspect qu'il convient d'aborder au niveau des résul-
t celui du temps investi par les élèves de 6ième année. L'ob-
le plus souvent présentée serait que ces élèves perdent le
u'ils consacrent aux plus jeunes.

Une analyse des questionnaires soumis aux tuteurs indique que
s d'entre eux ont bénéficié de l'expérience au plan académique.
rs beaucoup d'entre eux présentent encore d'énormes difficultés
re et leur implication dans le projet constituait un excellent
consolider leurs acquis et également de combler des lacunes.
s tuteurs ont découvert les subtilités et les illogismes de la
rançaise, ont appris des mots nouveaux, ont débloqué en lecture.
ci le cas d'une élève dont le rendement académique général appa-
t comme très faible, jusqu'au moment où l'on se rendit compte
ne savait pas lire! A cause de son désir de participer au projet
gement fut fait de façon à lui permettre de travailler les unités
e qu'elle devait les présenter à son tuteuré. Le résultat a été
rer sensiblement sa performance en lecture mais aussi sa person-
'est transformée. Elle avait retrouvé confiance en elle.

ts secondaires sur la personnalité

Pour beaucoup d'élèves de 6ième année, le rôle de tuteur joué
ong de l'année a eu des effets importants sur plusieurs aspects
ersonnalité. Ils ont amélioré ou retrouvé la confiance en soi.
ttesté non seulement par les élèves eux-mêmes mais également
rofesseurs et leurs parents.

ce qui concerne les élèves de 1ère année les enseignants
servé les inhibitions et les résistances qu'ils rencontraient
récédentes. Aussi un enseignant l'exprime comme suit: "Je
icents lorsqu'il s'agit de travailler en groupe alors qu'ils
prêts et plein d'entrain pour le projet avec les grands amis".

Les contacts entre tuteurs et tuteurés ont engendré des liens très étroits dans de nombreux cas. Ces liens se sont concrétisés extérieurement par la prise en charge des petits par les grands, par l'échange de cadeaux personnels, par des invitations de visites aux foyers respectifs.

La qualité des relations qui se sont ainsi établies a amené les enseignants à organiser des petites fêtes collectives contribuant à consolider les liens et à permettre des échanges.

C- Les commentaires des personnes impliquées

1- Commentaires des enseignants

A l'école Champlain les enseignants ont exprimé leur satisfaction relativement aux projets réalisés durant l'année. Ils reconnaissent que MELI a tenu ses promesses. Les titulaires des lères années sont formels: leurs élèves ont appris plus de choses que les années précédentes, plus d'élèves que par le passé savent lire couramment à la fin de leur année scolaire et ceci malgré deux mois de scolarité perdus. De plus ils leur semble que les acquisitions faites soient plus stables. Pour la première fois tous les élèves répondaient favorablement à l'activité de lecture.

Les professeurs de 6ième année ont également réagit favorablement. Selon eux le temps investi par les tuteurs dans les sessions de lecture est largement regagné en revision, mais aussi parce qu'ils se sont aperçus que leurs élèves avaient appris à assumer des responsabilités, avaient amélioré leur confiance en soi.

Pour certains élèves ce projet a été la principale opportunité d'échange social qu'ils ont pu expérimenter tellement leur environnement est pauvre.

Même si le projet a paru quelquefois lourd à assumer, à cause de problèmes quotidiens, de la fatigue, les enseignants ont décidé de poursuivre le projet l'an prochain au niveau des diades formées par les élèves de 6e et de 1ère mais également avec les élèves de 2ième année qui n'ont pas atteints les dernières unités de lecture. En ce qui concerne les élèves de 6ième année, ils ont assumé régulièrement leur rôle de tuteur malgré leurs problèmes et l'inévitable monotonie qu'entraîne la répétition quotidienne d'une tâche. Ils ont été ravis de l'expérience vécue. Beaucoup d'entre eux sont conscients des avantages qu'ils en ont retirés: consolidation de certains acquis, apprentissage de mots nouveaux, accroissement de la capacité d'attention, confiance en soi, habileté à établir des relations sont des aspects mentionnés par les élèves de 6ième année.

Comme l'indique la compilation des questionnaires, la plupart des tuteurs invitent les futurs élèves de 6ième année à s'engager dans le projet. Beaucoup d'entre eux auraient aimé continuer l'an prochain. La petite fête de fin d'année n'est qu'un témoignage supplémentaire de la richesse et de l'intensité des relations qui furent vécues durant l'année scolaire.

Nous incluons ici à titre d'illustration du climat qui prévalait à Champlain le texte de la chanson composée par un groupe d'élèves de 6ième année ainsi que la reproduction de quelques diplômes décernés à leurs tuteurés.

Chanson sur l'air de "Petit Voilier"

C'est la fin de notre petite année
Que nous venons de passer
Espérons que vous avez aimé
Votre 1ère année avec nous,

Nous ne voulons pas vous quitter
Tuteurés de la 1ère année
Si jamais vous avez des ennuis
Vous souviendrez-vous de nous?

C'est la fin de notre année
Petits tuteurés
Recevez ce souvenir avec amour

Composé par: Nathalie
Diane
Suzanne
François
Lyne

Diplôme 79-80

Mon cher D

Tu es un bon tuteuré pour moi. J'aimerais ça encore t'apprendre à lire, mais l'an prochain je vais recommencer une autre année soclaire.

Bon, mais je te dis bonne chance, pour l'an prochain.

Salut de ton tuteur.

Roger.

Trophée du meilleur tuteuré.

En 1ère place Caroline, avec un beau bravo. Je te félicite pour la merveilleuse année 80, où tu as su me combler de joie et de bonheur aussi pour t'être améliorée au projet de lecture. J'espère que tu passeras de belles vacances d'été et une très bonne 2ième année.

De ton tuteur qui t'a beaucoup aimé.

A St-Anselme le titulaire responsable du français pour les 2 groupes d'élèves de 1ère année a été satisfaite des résultats obtenus. Enseignant depuis 20 ans en 1ère année elle affirme que ses élèves ont appris davantage que les autres années mais surtout elle constate que ce qui était appris était stable "jamais, dit-elle; je n'ai eu l'impression d'avoir à tirer mon groupe comme c'était le cas les autres années. Je les sens toujours contents de lire avec leur grands amis".

Même si les professeurs de 6ième année se sont impliqués sérieusement dans le projet ils considèrent toutefois qu'il y a une perte de temps pour leurs élèves. Néanmoins ils admettent les bénéfices tels que la revision des difficultés de lecture, la confiance en soi, le développement du sens des responsabilités.

Ils trouvent que le projet est lourd à porter. A cause des conflits d'horaires dans l'école MELI ne pouvait prendre place qu'à 9h40 et 13h30 pour chaque groupe. Il fallait donc que les élèves et principalement ceux de 6ième année interrompent leurs activités pour descendre à l'heure fixée faire lire leurs tuteurés. Somme toute cette activité était dérangeante pour les titulaires et les élèves et génératrice de frustrations.

Jamais pourtant nous n'avons eu l'impression que les élèves vivaient une situation contraignante bien que ceci fut exprimé lors des réponses au questionnaire. Toutefois plusieurs élèves ont eu beaucoup de satisfaction à travailler avec leur tuteuré et l'on retrouve des réactions semblables à celles enregistrées à Champlain.

2- Commentaires des parents

A l'école Champlain les parents furent inquiets au départ car ils n'avaient pas été consultés. Leur attitude a changé par la suite. La question de l'implication des parents était délicate: fallait-il leur en parler avant et risquer un refus ou les mettre au courant après le délai du rôdage alors qu'ils pouvaient déjà constater les effets positifs du projet? Nous avons opté pour la seconde stratégie. Heureusement car

les parents interrogés par la suite nous ont dit que s'ils avaient été consultés dès le début de l'année ils n'auraient vraisemblablement pas donné leur accord, par manque de confiance dans les capacités des tuteurs.

Plusieurs parents sont venus vérifier le sérieux du projet sur place et sont alors devenus très positifs. Les élèves de 6ième par leur enthousiasme ont contribué également à ce changement d'attitude chez les parents. Certains élèves intéressés aux progrès de leur tuteuré venaient en informer les parents, leur donner des conseils... tels que de travailler à la maison avec le tuteuré, qu'il s'absente moins souvent ou encore envoyèrent des devoirs (feuilles de revision) à la maison.

Les parents ont découvert les effets secondaires du projet MELI Beaucoup d'entre eux ont noté le goût que leurs enfants prenaient pour la lecture, lisait dans le journal, dans des livres, faisant participer les adultes à leurs découvertes, à leurs intérêts. Ils apportaient souvent à la maison les évènements liés aux sessions de lecture et notamment le nombre de jetons gagnés, les réactions de leurs tuteurs, etc...

A St-Anselme la même stratégie fut adoptée. Les parents qui s'inquiétaient venaient à l'école et se rendaient alors compte du sérieux du projet et repartaient rassurés.

D- Analyse statistique des résultats

L'objectif essentiel du projet consistait à vérifier l'hypothèse selon laquelle MELI constituait une solution scolaire aux échecs en lecture. Afin de pouvoir interpréter les résultats obtenus aux épreuves et aux tests nous avons utilisé un groupe contrôle équivalent.

Les calculs effectués sur les différences de moyennes, au seuil de signification de 0.05 donnent une équivalence des groupes pour le B.Q.A.L.

En ce qui concerne l'épreuve de lecture nous ne retrouvons pas cette équivalence. La différence se situe entre le groupe contrôle et les deux groupes expérimentaux mais n'est pas présente entre les deux groupes expérimentaux eux-mêmes.

Cette constatation nous empêche de traiter les données obtenues aux épreuves. Par contre le B.Q.A.L. est un test standardisé qui offre les garantie de validité et nous avons décidé de rapporter les résultats pour ce test uniquement.

Tableau des résultats des moyennes et écarts-types obtenus au prétests.

(1) Sous-groupes		Epreuve	B.Q.A.L.
A	M	1.15	6.34
	G	1.5	4.05
B	M	1.04	7.86
		2	8.21
C	M	2	5.15
	G	0.79	1.57

ritic

Groupes	B.Q.A.L.	
A-B	t 0.97 dif. 79	non significatif
A-C	t 1.03 dif. 40	non significatif
B-C	t 1.22 dif. 63	non significatif

(1) A Champlain
B St-Anselme
C St-Joseph (contrôle)

Ainsi au seuil de signification de 0.05 nous avons des groupes expérimentaux et contrôle équivalents. Nous avons également une équivalence entre les 2 groupes expérimentaux (A et B)

Tableau des résultats des moyennes et écarts-types obtenus aux post-test

Groupes		Epreuves	B.Q.A.L.
A	M	31.41	57.65
	G	20.10	15.71
B	M	43.05	62.36
	G	22.99	21.97
C	M	31.65	48.46
	G	14.79	15.22

Groupes	B.Q.A.L.	
A-B	t 1.05 dif. 79	non significatif
A-C	t 1.78 dif. 40	significatif
B-C	t 2.22 dif. 63	significatif

Interprétation

Nous trouvons, au seuil de signification de 0.05 une différence significative pour les groupes A et C et B et C. Nous pouvons donc conclure que MELI a eu pour effet d'augmenter les gains en lecture chez les élèves de 1ère année.

Par contre l'analyse n'indique pas de différence entre les 2 groupes expérimentaux qui cependant ont appliqué MELI dans des conditions différentes. Rappelons ici que St-Anselme donnait une session quotidienne de 5' et Champlain, 2 sessions quotidiennes de 3'. Nous relevons ici une contradiction avec nos observations à partir des résultats bruts des élèves qui apparaissent supérieurs à Champlain. Nous croyons qu'une analyse plus poussée établirait ces différences. Nous envisageons d'ailleurs de l'effectuer dès que nous en aurons les moyens.

Détails de l'analyse

Au départ, les moyennes sont-elles significativement différentes.

Groupes	Epreuve	B.Q.A.L.
A ou B	non	non
A ou C	oui	non
B ou C	oui	non

A l'arrivée les moyennes sont-elles significativement différentes?

Groupes	Epreuve	B.Q.A.L.
A ou B	oui	non
A ou C	non	oui
B ou C	oui	oui

		Départ		Arrivée	
Groupes		Epreuve	B.Q.A.L.	Epreuve	B.Q.A.L.
A	M	1.15	6.34	31.41	57.65
N = 23	G	1.5	4.05	20.10	15.71
B	M	1.04	7.86	43.05	62.36
N = 52	G	2.	8.21	22.99	21.97
C	M	2	5.15	31.65	48.46
N = 13	G	0.79	1.57	14.79	15.22

Pré-test: épreuves

A et C

$$t = \frac{1.15 - 2}{\sqrt{\left(\frac{63 + 9.49}{29 + 13 - 2}\right)\left(\frac{29 + 13}{29 \times 13}\right)}} = 1.93$$

A et B

$$t = \frac{1.15 - 1.04}{\sqrt{\left(\frac{63 + 204}{29 + 52 - 2}\right)\left(\frac{29 + 52}{29 \times 52}\right)}} = 0.27$$

B et C

$$t = \frac{1.04 - 2}{\sqrt{\left(\frac{204 + 9.49}{52 + 13 - 2}\right)\left(\frac{52 + 13}{52 \times 13}\right)}} = 1.77$$

Pré-test: B.Q.A.L.

A et B

$$t = \frac{6.34 - 7.86}{\sqrt{\left(\frac{459.27 + 3437.6}{29 + 52 - 2}\right)\left(\frac{29 + 52}{29 \times 52}\right)}} = 0.97$$

A et C

$$t = \frac{6.34 - 5.15}{\sqrt{\left(\frac{459.27 + 29.57}{29 + 13 - 2}\right)\left(\frac{29 + 13}{29 \times 13}\right)}} = 1.03$$

B et C

$$t = \frac{7.86 - 5.15}{\sqrt{\left(\frac{3437.6 + 29.57}{52 + 13 - 2}\right)\left(\frac{52 + 13}{52 \times 13}\right)}} = 1.22$$

Post-test: Epreuves

A et B

$$t = \frac{31.41 - 43.05}{\sqrt{\left(\frac{11312.28 + 26955.54}{29 + 52 - 2}\right)\left(\frac{29 + 52}{29 \times 52}\right)}} = 2.36$$

A et C

$$t = \frac{31.41 - 31.65}{\sqrt{\left(\frac{11312.28 + 2624.9}{29 + 13 - 2}\right)\left(\frac{29 + 13}{29 \times 13}\right)}} = 0.03$$

B et C

$$t = \frac{43.05 - 31.65}{\sqrt{\left(\frac{26955.54 + 2624.9}{52 + 13 - 2}\right)\left(\frac{52 + 13}{52 \times 13}\right)}} = 1.75$$

Post-test: B.Q.A.L.

A et B

$$t = \frac{57.65 - 62.36}{\sqrt{\left(\frac{6910.5 + 24616.7}{29 + 52 - 2}\right)\left(\frac{29 + 52}{29 \times 52}\right)}} = 1.05$$

A et C

$$t = \frac{57.65 - 48.46}{\sqrt{\left(\frac{6910.5 + 2779.7}{29 + 13 - 2}\right)\left(\frac{29 + 13}{29 \times 13}\right)}} = 1.78$$

B et C

$$t = \frac{62.36 - 48.46}{\sqrt{\left(\frac{24616.7 + 2779.7}{52 + 13 - 2}\right)\left(\frac{52 + 13}{52 \times 13}\right)}} = 2.22$$

IV - CONCLUSIONS GENERALES

Un projet de cette ampleur met en évidence au cours de son déroulement une foule de considérations pouvant être fort utiles pour les milieux désireux d'implanter MELI. Il s'agit de relever tous les aspects susceptibles d'améliorations.

Le matériel de lecture

Dans l'ensemble la hiérarchie suivie apparaît satisfaisante. La progression également. On remarque que celle-ci pourrait-être plus étalée pour les élèves qui ont un cheminement plus laborieux. Par contre en augmentant le nombre de répétitions des éléments à enseigner on ferait perdre du temps aux élèves moyens et plus doués.

En ce qui concerne le vocabulaire, un apport pourrait être fait pour sélectionner davantage de mots contrôlant des réponses émotives positives.

Les dessins pourraient également être améliorés; plusieurs d'entre eux sont difficiles à identifier.

Enfin il s'est glissé quelques erreurs dans le choix des mots et des questions de compréhension. Ces erreurs devront être corrigées lors d'une prochaine édition.

La feuille de route

Un premier aspect essentiellemnt pratique serait d'insérer les feuilles de route dans les cahiers afin d'éviter leur perte et de faciliter les contrôles par les enseignants.

Il faut également roter la complexité des données recueillies par cette feuille de route. Il apparaît difficile de réduire encore les informations qui doivent y figurer. La seule solution consiste à soigner davantage la préparation des tuteurs.

La grille d'évaluation

Cet élément pourrait également être inclus dans les cahiers de lecture afin d'éviter les pertes. Ceci faciliterait aussi le contrôle par l'enseignant. Des difficultés de compréhension de la grille d'évaluation ont été relevées chez plusieurs tuteurs. Aussi pour obvier à cet état de chose on recommande que pour les prochaines éditions la feuille de séparation des unités soit remplacée par une grille d'évaluation plus explicite.

Pour ces deux instruments il y aurait lieu de concevoir un guide à l'usage du tuteur. Ce guide expliquerait en termes simples et clairs avec des exemples la façon de noter les informations.

L'horaire des sessions

Il serait bon qu'une attention toute spéciale soit accordée par l'école aux moments de la journée où doivent se dérouler les sessions d'entraînement. Les conclusions auxquelles nous arrivons sont qu'il serait impérieux de les placer soit au début des cours (matin ou après-midi) ou encore dès le retour des récréations afin de ne pas interrompre les activités des tuteurs.

Les tuteurs

On a observé que beaucoup de tuteurs ont rencontré des difficultés à assumer les diverses tâches reliées aux sessions d'entraînement en lecture. Certains ont été littéralement pris de panique au point de ne plus pouvoir remplir la feuille de route. Nous en arrivons à la conclusion qu'il faudrait reconsidérer la manière dont on s'y est pris pour préparer les tuteurs.

Il y aurait lieu d'entraîner les tuteurs à l'intérieur de groupes plus petits (8 ou 10 élèves au maximum) de façon à assurer un meilleur encadrement. On aurait également intérêt à pairer plus rapidement les diades tuteurs-tuteurés tout en continuant la formation des premiers.

Ces séances de rôdage pourraient porter sur les voyelles qui ne posent, en général, que peu de difficultés. Une vérification individuelle semble encore la meilleure des assurances.

Les enseignants

Il est nécessaire que les titulaires de 6ième année participent aux sessions de formation et s'impliquent également dans le déroulement du projet. Leur présence durant les sessions d'entraînement constitue un élément sécurisant pour leurs élèves qui se sentent souvent plus à l'aise de s'adresser à eux pour obtenir de l'aide. Les encouragements qu'ils peuvent donner aux tuteurs sont également nécessaires à bien des moments et spécialement lorsque ceux-ci se découragent à cause des difficultés que rencontre leur tuteuré. De même que pour les tuteurés chez qui l'activité de lecture est associée à des évènements agréables, il faut que la tâche du tuteur soit associée à des situations plaisantes. Il faut donc envisager pour eux des activités de récompense telles que des danses, des jeux libres, des sorties à l'extérieur en groupe ou avec leur tuteuré. On remarque que les fêtes dans l'école atteignent cet objectif tout en resserrant les liens professeurs-élèves et des élèves entre eux.

REFERENCES

STAATS, A.W. — Learning, language and cognition. New-York, Holt, Rinehard and Winston, 1968.

STAATS, A.W. — Social Behaviorism, Georgetown, Ontario, Irwin-Dorsey Limited 1975.

BLOOMFIELD, L. and BRANHART, C.L. — Let's read: A Linguistic Approach Detroit: Wayne State University Press, 1961.

STAATS, A.W. BREWER, B.A. GROSS, M.C. — Learning and Cognitive Development: Representative Samples. Cumulative Hierarchical Learning, and Experimental Longitudinal Methods, Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No 141, Vol. 35 No. 8, Nov. 1970

Textes inédits

HERRY, M. — Le behaviorisme Social de A.W. Staats: une théorie de base du comportement et de l'apprentissage. (doc. de travail) C.E.C.M. Juin 1977.

LACHANCE, J. — STAATS et l'apprentissage de la lecture (doc. de travail) C.E.C.M. mars 1977.

LEDUC, A. — Une théorie de l'apprentissage du langage oral (doc. de travail) C.E.C.M. mars 1977.

V - IMPLANTATION DE MELI A LA C.S. DU SAULT ST-LOUIS

Parallèlement au déroulement du projet expérimental à la C.E.C.M. il était convenu d'appliquer cette approche avec certaines clientèles du Service de l'Adaptation au Sault St-Louis.

Une première rencontre d'information fut tenue et par la suite une session de formation fut donnée aux orthopédagogues relevant de 6écoles. Le démarrage du projet se fit en décembre.

Dans la plupart des écoles concernées MELI fut utilisée dans le cadre de la formule du dénombrement flottant. En somme MELI fut exploitée comme méthode de récupération auprès d'élèves de 2ième, 3ième et 4ième année. Les écoles impliquées furent: Notre-Dame-du-Sacré-Coeur, Jardin des Sts-Anges, Notre-Dame-des-Rapides, Paul Jarry, Martin Bélanger, St-Télesphore.

Les commentaires recueillis auprès des orthopédagogues ainsi que des enseignants-titulaires sont unanimement favorables à la méthode.

Du fait que le projet ne visait pas à vérifier une hypothèse de recherche mais simplement de faire bénéficier des élèves de cette approche, aucune mesure systématique n'a été prise sauf dans une classe spéciale à propos de laquelle nous ferons un plus ample développement.

Globalement les enseignants ont enregistré des progrès marquants en lecture mais également un transfert de ces progrès au niveau des activités académiques en classe. Ils ont mentionné aussi des améliorations au niveau du comportement social des élèves avec des variations individuelles.

Ils ont remarqué que les élèves participaient plus activement aux activités de la classe. La lecture n'était plus aussi rébarbative qu'auparavant du fait qu'un intérêt s'installait progressivement avec l'accroissement de la compréhension. D'ailleurs ces progrès se traduisirent par une amélioration des notes relevées dans le bulletin.

Au plan personnel les élèves se sont révélés plus sûrs d'eux-mêmes. Leur perception d'eux-mêmes est devenue plus positive et ils ont pu s'intégrer davantage au groupe-classe ainsi que communiquer avec leur professeur.

Nous avons évoqué plus haut le cas d'une classe spéciale. Il s'agit d'un groupe d'enfants identifiés comme ayant des troubles graves d'apprentissage. Ce groupe était situé à l'école Paul Jarry. Le titulaire intéressé au modèle du tutorat entrepris des démarches afin de sensibiliser les parents en vue de leur faire assumer le rôle de tuteur. A cet effet il y eut une session de formation portant spécialement sur la méthodologie d'application de la méthode. Les parents participèrent avec enthousiasme à cette activité, malheureusement un malentendu eut lieu concernant la fréquence des sessions d'entraînement des élèves et devant la nécessité d'assumer 2 sessions par jour, ils se désistèrent. La solution de rechange fut d'utiliser des élèves choisis parmis les meilleurs de 6ième année. Chaque tuteur eut la responsabilité de deux tuteurés.

Le projet s'est déroulé comme suit: chaque matin à 8h00 et chaque après-midi à 12h50, les tuteurs rejoignaient leurs tuteurés dans la classe de ces derniers et assumaient successivement les sessions d'entraînement en lecture. Afin de rendre actif le tuteuré qui attendait son tour on lui avait confié l'attribution des jetons selon les directives du tuteur. Les rôles étaient inversés ensuite. Cette implication du tuteuré en attente stimulait ses capacités d'attention et lui offrait l'opportunité de rendre service. A la fin de la session le tuteur remplissait la feuille de route et le tuteuré complétait la grille d'évaluation avec son aide lorsque cette opération était requise.

De janvier à mai le projet se séroula sans accroc. Il fut interrompu alors par suite d'une longue absence du titulaire.

Le groupe-classe avait été évalué au moyen du B.Q.A.L. en début d'année, ceci indépendamment du projet MELI. Le post-test fut administré en juin, au retour du professeur. Evidemment ces données ne peuvent

permettre des conclusions par simple comparaison du fait que l'intervention en lecture n'a pas été limitée à MELI. Toutefois on pourra nuancer les résultats grâce aux commentaires du titulaire. En avril 2 élèves avaient terminé les 5 cahiers et lisaient des livres de la bibliothèque. Leurs tuteurs les interrogeaient ensuite afin de vérifier la compréhension.

Pour l'ensemble des élèves l'aversion qu'ils manifestaient en début d'année pour la lecture se transforma peu à peu pour faire place à un intérêt croissant pour cette activité. Le titulaire nota un transfert de cet intérêt aux activités de français en général. On pourrait citer le cas particulier d'un élève qui détestait la lecture dès le début de l'année et en était rendu à un blocage complet face à cette activité. En fin d'année il parvenait à lire à voix haute devant le groupe un texte à son niveau. Deux élèves de cette classe vont être transférés au secteur régulier dès septembre 80.

Le professeur de cette classe est décidé à poursuivre l'an prochain avec cette approche en utilisant le même dispositif mais un seul tuteuré par tuteur. Il a observé également des changements importants au niveau de la personnalité chez plusieurs élèves et notamment la récupération d'un sentiment de confiance en soi. Cet aspect, souvent noté au cours de ce rapport montre avec évidence l'importance du succès dans l'établissement de l'estime de soi chez l'individu.

Il y a lieu de noter un aspect particulier relié à ce qu'on pourrait appeler un conflit de méthodes et qui nous a été signalé pour quelques cas par l'orthopédagogue de la même école. La méthode en vigueur dans les classes régulières est à point de départ global (Dynamique) et pour ces élèves, spécialement au début, d'être confrontés alternativement avec deux approches différentes semblait créer des difficultés. Cependant ailleurs la situation était la même et n'a pas posé ces difficultés. Il y aura lieu d'éclaircir cette situation en relevant davantage d'observations.

Ecole Paul Jarry

Résultats au B.Q.A.L.

ELEVES	Pré-test Sept. 79	Post-test Juin 80	Gains
1	71	91	+ 20
2	90	93	+ 3
3	52	81	+ 23
4	37	70	+ 33
5	74	92	+ 18
6	12	32	+ 20
7	73	90	+ 17
8	71	81	+ 10
9	85	95	+ 10
10	51	66	+ 15
11	62	82	+ 20
12	79	83	+ 4
13	41	54	+ 13
	61.30	77.69	16.30

A l'école St-Télesphore un autre groupe-classe fut concerné par MELI. Il s'agissait d'une classe dite de déviations multiples. Après bien des tentatives dans le but de réduire les problèmes reliés aux horaires l'éducateur finit par intervenir lui-même auprès des 6 enfants du groupe. Il assumait une session quotidienne le matin et 2 fois par semaine un parent donnait une session supplémentaire.

Faisons remarquer que la clientèle en question était constituée d'enfants présentant de gros troubles du langage et de l'articulation.

Sur les 6 élèves qui firent partie du projet, trois ont terminé l'unité 11 et lisent des mots avec compréhension ainsi que des phrases simples. Les trois autres ont progressé régulièrement mais à un rythme plus lent.

Le titulaire note également pour plusieurs élèves une transformation de leur attitude face aux apprentissages proposés en classe et spécialement la lecture.

Conclusion

Il s'agit ici d'une application de MELI à une clientèle restreinte et dans des conditions qui ne sont pas toujours adéquates. Néanmoins les commentaires des professeurs qui ont vécu ces essais sont unanimes sur les résultats. Ils semblent d'ailleurs avoir été convaincants pour leurs collègues car plusieurs enseignants du secteur régulier ont assisté à la session de formation des 26 et 27 juin dernier et se proposent d'utiliser MELI dans leur classe en septembre prochain.

Déjà plusieurs modalités sont envisagées par des écoles et seront expérimentées dès le début de l'année scolaire.

ANNEXE I

MODE DE PASSATION DE

L'EPREUVE DE LECTURE

Matériel

a) Une feuille de notation comprenant 200 items:

- 150 stimuli de décodage
- 20 illustrations à identifier
- 11 phrases à lire
- 19 questions de compréhension

b) Une feuille de passation d'épreuve pour l'élève

Une feuille de passation d'épreuve pour le testeur

c) Un chronomètre.

Mode d'application

Le testeur est assis à la droite de l'élève. Avant de débuter, il note: le nom, la date, l'école, le degré de l'élève et tout autre renseignement jugé utile.

Il explique à l'élève qu'il va lui demander de lire des lettres, des syllabes, des mots et des phrases, qu'il devra associer certains mots à des illustrations, et enfin, qu'il devra répondre à des questions de compréhension.

Il présente alors des feuilles d'épreuve de lecture.

Le chronomètre est déclenché au moment où l'enfant prononce la première lettre ou syllabe.

Ne jamais corriger les erreurs ou attirer l'attention du sujet sur celles-ci. Le testeur ne doit jamais déroger à cette règle, à moins que l'enfant ne saute un mot, une ligne.

Sous épreuve A. A1, B. B1, C. C1, D. (décodage).

Pour la lecture d'une lettre, d'une syllabe ou d'un mot, laisser cinq (5) secondes de réflexion à l'élève.

Sous épreuve A1, B1, C1. (Association)

Pour la compréhension de mots, l'élève doit trouver après la lecture d'un mot, l'image correspondante au mot lu, il a cinq (5) secondes pour le faire.

ATTENTION!

L'élève doit d'abord lire tous les mots une fois même ceux des sous épreuves A1, B1, C1 (comme s'ils n'étaient pas associés à une image) car ils font partie du répertoire de décodage.

Ensuite, il les relit un à un, pour vérifier si la lecture du mot amène une signification de ce dernier. (c'est le répertoire des mots entiers ou associations)

Sous épreuves A2, B2, C2

Pour la compréhension des phrases, l'enfant doit répondre aux questions de compréhension. S'il ne parvient pas à répondre dans un délai de dix secondes, passer à la phrase suivante.

Recommandation:

Lorsque l'élève fait cinq (5) erreurs consécutives dans un sous-ensemble, ne pas insister et passer au suivant.

NOTATION:

- Les lettres, syllabes ou mots mal lus, sont notés dans l'interligne, tels qu'ils ont été prononcés.
- Lorsque l'élève se corrige immédiatement, après avoir fait une (1) erreur, marquer un signe (+) à la suite du mot ou lettre mal lu; ceci est considéré comme une réussite.
- Faire un signe sur les mots-lettres omis (barre)
- Indiquer par un trait (//) l'endroit où l'élève est rendu après cinq (5) minutes de lecture, s'il ne parvient pas à finir l'item de décodage.
- Si l'élève termine avant, indiquer le temps utilisé en minutes et secondes.
- Pour les images à identifier, créditer un point (1) par illustration montrée correctement ou non. (le point de lecture aura été donné ou non lors du décodage).
- Pour les phrases à lire, un point est accordé par phrase lue sans erreur.
- Pour les questions de compréhension, une réponse fausse ou incomplète n'amène pas de crédit de point.

COMPOSITION DES EPREUVES

Sous Epreuves

	A	B	C	D	Total
Décodage	40 +5	30 +5	40 +10	20	150
Association	5	5	10		20
Lecture	4	3	4		11
Compréhension	6	7	6		19
Total	60	50	70	20	200

FEUILLE DE NOTATION

M DE L'ELEVE : _____ ECOLE : _____

CLASSE : _____

		D	A	L	C	TOTAL
Date PRE – TEST	Sous épreuve A Sous épreuve B Sous épreuve C Sous épreuve D					
TOTAL						
	B.Q.A.L.					

		D	A	L	C	TOTAL
Date POST–TEST	Sous épreuve A Sous épreuve B Sous épreuve C Sous épreuve D					
TOTAL						
	B.Q.A.L.					

EPREUVE DE LECTURE

Sous épreuve A

i p r a l b o f j e

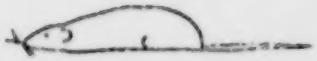
dé as bu ni or vè gno il
che ma

mal sot pas chui fil mur vif
bac dos arc

pêche cheval robe filé Agnès
sofa rapide tomate filera animal

Sous épreuve A_I

dos fil cheval rat madame



Sous épreuve A_2

Rémi a une moto rapide

Qui a une moto?

Comment est la moto?

Le chat marche sur le mur

Où est le chat?

Le cheval de mon ami galope

De quel animal parle-t-on?

Que fait cet animal?

Léa achète un joli costume

Est-ce que Léa achète des souliers?

Sous épreuve 3

ou eu in ei an eau oi

ai on au

prouve chaude blonde flaire pluie

vent beau tranche agneau armoire

messe verre tasse naturelle

lavette affronte elle attache

ramasse belle

Sous épreuve 3_I

il pleut pantalon voiture

bateau clou

Sous épreuve B_2

A la foire j'ai vu un ours savant.

Où étais tu?

Je peigne les mêches blondes de ma poupée

Que fais tu?

De quelle couleur sont les cheveux de la poupée?

La belle Nicolette conduit sa voiture à toute vitesse.

Comment s'appelle la fillette?

Est-elle jolie?

Que fait-elle?

Va t elle vite ou lentement?

Sous épreuve C

ain et ian ouille er ion

euil ein aille ien

coin fille béret viande écureuil

violon maille écouter nouille viens

aine eil ié ail eine geo ha

ci ez em

réveil tambour mangeons venez laine

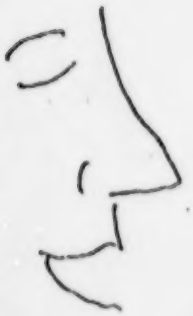
haricot reine remercié portail gigot.

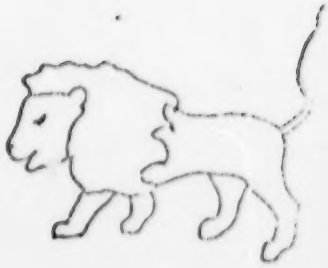
Sous épreuve C_1

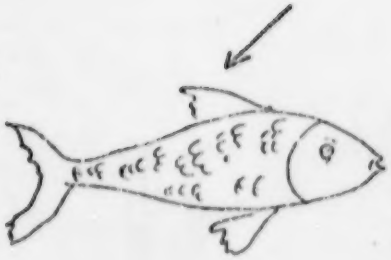
fauteuil nageoire grenouille lion

pompier oreille béret paille nez

chien







Sous épreuve C_2

soleil fait rougir les fruits.

Qui fait rougir les fruits?

ail de laine est plié dans

Qu'est ce qu'il y a dans l'armoire?

c nous, nous nageons dans un lac

vent.

Que font ces amis?

le lion est dressé à attendre

r un tabouret.

Est-ce que le lion est dans la jungle?

Où attend il son tour?

Que fait le lion?

Sous épreuve D

phare sculpteur action exiger

pyramide excellent chrétien vingt

cahier psaume manque théâtre

calmement éléphanteau scie menthe

maximum crayon ils parlent quai.

ANNEXE 2

Résultats aux épreuves et tests de lecture Groupe contrôle N = 13

ELEVES	Epreuves de lecture		B.Q.A.L.	
	1ère passation	2e passation	1ère passation	2e passation
1	2	3.3	5	62
2	2	15.5	6	32
3	3	33	5	41
4	2	76	6	77
5	4	28	8	61
6	2	23	5	39
7	1.5	32.5	3	49
8	1.5	20.5	4	37
9	3	28	8	35
10	2	30	4	41
11	1	22	3	38
12	1	30	5	43
13	1	40	5	75

Résultats aux épreuves et tests de lecture

Groupe expérimental: Champlain N = 23

ELEVES	Epreuves de lecture		B.Q.A.L.	
	1ère passation	2e passation	1ère passation	2e passation
1	0.5	44	6	70
2	2	54	19	74
3	0	29.5	5	64
4	0	41.5	18	77
5	2	50.5	5	78
6	1	70	17	87
7	0	62.5	5	85
8	3	78.5	16	96
9	0	40.5	5	65
10	2.5	91.5	7	91
11	12.5	85.5	41	94
12	1.5	61.5	4	83
13	3	82.5	6	85
14	0.5	74.5	6	91
15	1	62	4	83
16	3	87.5	6	95
17	0	32.5	5	78
18	0.5	38.5	5	69
19	1	42	5	77
20	0	45	2	78
21	0	44	4	61
22	3.5	89	37	94
23	0	27.5	2	44

Résultats aux épreuves et tests de lecture

Groupe expérimental Champlain N = 14

ELEVES	Epreuves de lecture		B.Q.A.L.	
	1ère passation	2e passation	1ère passation	2e passation
1	1	44	6	60
2	0	55	18	78
3	0	18	5	37
4	0	46	5	74
5	1.5	51.5	6	81
6	0	33	1	46
7	0	21	4	43
8	0	58.5	5	70
9	0	24.5	6	64
10	0	28	6	50
11	0	30.5	4	46
12	2.5	66.5	5	84
13	4	61.5	31	81
14	0	51.5	5	63

Résultats aux épreuves et tests de lecture

Groupe expérimental Champlain N = 8

ELEVES	Epreuves de lecture		B.Q.A.L.	
	1ère passation	2e passation	1ère passation	2e passation
1	0	13	5	32
2	0	36	5	66
3	3.5	9	5	21
4	0	23	6	39
5	0	20.5	5	39
6	0	37.5	6	46
7	4.5	21	5	43
8	0	9	2	30

Résultats aux épreuves et tests de lecture

Groupe expérimental Champlain N = 7

ELEVES	Epreuves de lecture		B.Q.A.L.	
	1ère passation	2e passation	1ère passation	2e passation
1	0	4.5	5	24
2	0	24	3	40
3	0	14	3	32
4	0	27.5	6	36
5	0	18	4	30
6	0	42.5	7	36
7	0	15.5	5	38

Résultats aux épreuves et tests de lecture

Groupe expérimental St-Anselme N = 14

ELEVES	Epreuves de lecture		B.Q.A.L.	
	1ère passation	2e passation	1ère passation	2e passation
1	0.5	30.5	3	57
2	3.5	31	5	61
3	4	83	15	84
4	0	19.5	6	50
5	0	3	3	31
6	0	74.5	3	77
7	2	42.5	10	64
8	0	15.5	0	35
9	0	19	3	51
10	0	23.5	2	60
11	0	39.5	5	62
12	0	32.5	5	55
13	5	31	9	52
14	1.5	15	5	58

Résultats aux épreuves et tests de lecture

Groupe expérimental St-Anselme N = 15

ELEVES	Epreuves de lecture		B.Q.A.L.	
	1ère passation	2e passation	1ère passation	2e passation
1	1	52	6	80
2	0	26	10	64
3	2.5	60	16	80
4	0	38	3	65
5	4.5	54	9	79
6	0	5	9	34
7	1.5	9	4	39
8	1	34	13	64
9	0	3.5	3	22
10	0.5	23	4	43
11	0	20.5	4	60
12	0	6.5	4	46
13	0	35.5	13	62
14	2.5	36.5	6	78
15	3.5	47.5	6	65

ANNEXE 3

NOM DU TUTEUR :

FEUILLE DE ROUTE

NOM DU TUTEURE :

Date	Session numéro :	Unité numéro:	Début de la leçon	Fin de la leçon	Combien d'erreurs?	Numéro des erreurs:	Ratio de renforcement	Nombre de jetons distribués
Lundi matin								
Lundi après-midi								
Mardi matin								
Mardi après-midi								

NOM DU TUTEUR :

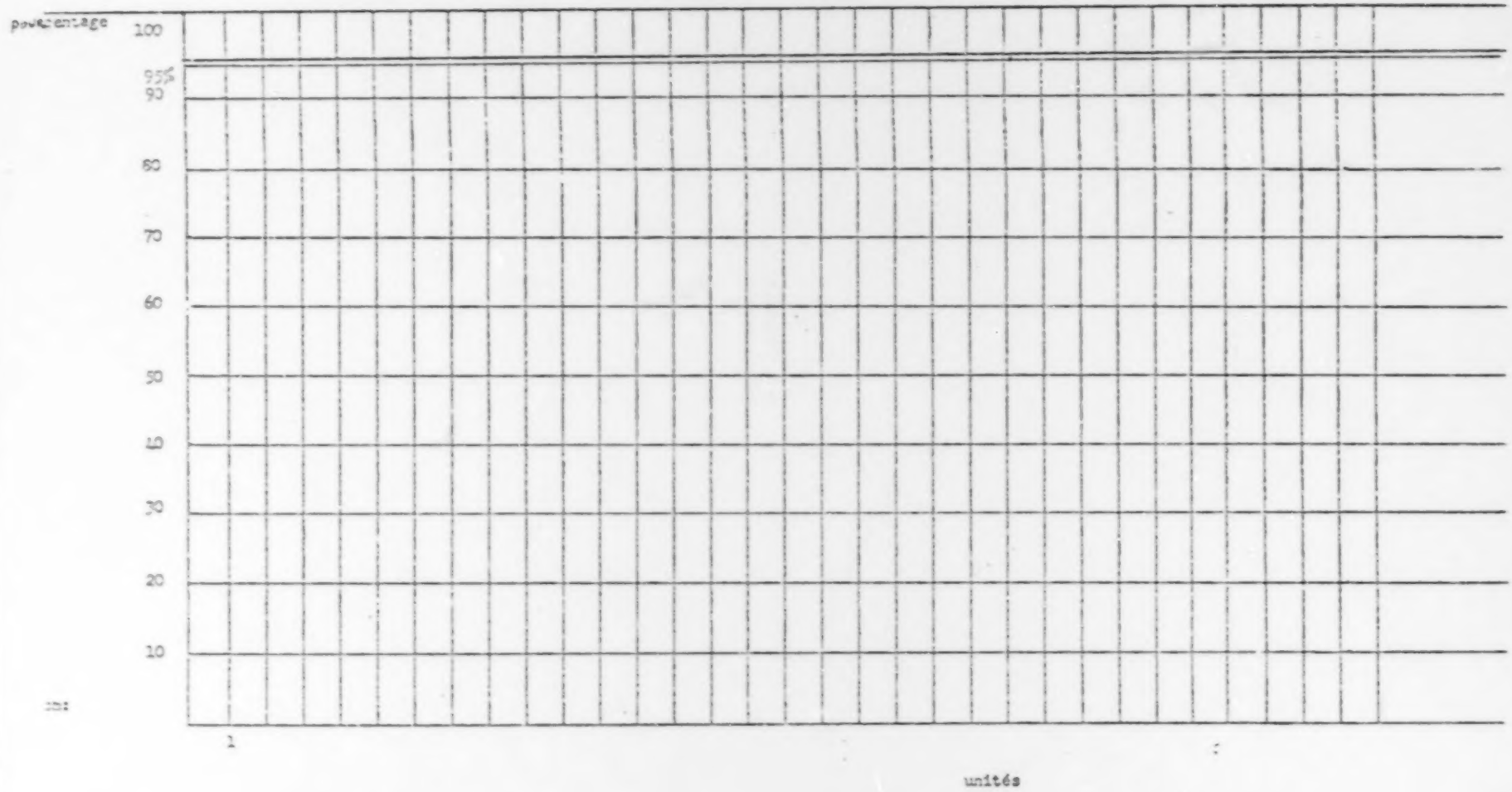
FEUILLE DE ROUTE

NOM DU TUTEURE :

Date	Session numéro :	Unité numéro :	Début de la leçon	Fin de la leçon	Combien d'erreurs?	Numéro des erreurs :	Ratio de renforcement	Nombre de jetons distribués
Mercredi matin								
Mercredi après-midi								
Jeudi matin								
Jeudi après-midi								
Vendredi matin								
Vendredi après-midi								

ANNEXE 4

GRILLE D'EVALUATION



ANNEXE 5

Questionnaire à l'intention des tuteurs

As-tu aimé être tuteur?

Au début de l'expérience, t'es-tu senti obligé de faire comme tout le monde, c'est-à-dire accepter de participer au projet. Aurais-tu voulu refuser?

Au début de l'expérience, étais-tu anxieux? Te rappelles-tu pourquoi?

Si tu étais anxieux, ton anxiété, tes doutes, quand ont-ils disparu par la suite?

Si tu n'étais pas entièrement satisfait d'être tuteur au mois d'octobre, as-tu trouvé cela plus intéressant ensuite? Pourrais-tu expliquer?

As-tu changé de tuteur en cours d'année? Pourquoi?

Aurais-tu aimé changer de tuteur?

Si tu avais aimé changer de tuteur, l'as-tu demandé à un adulte ou professeur? Quelle a été sa réponse?

As-tu trouvé difficile d'être tuteur?

Si tu pouvais continuer l'an prochain le ferais-tu?

Aurais-tu voulu abandonner en cours d'expérience? Pourquoi?
L'as-tu demandé à ton professeur?
Es-tu content qu'il ait accepté ta demande? Pourquoi?
Es-tu content qu'il ait refusé ta demande? Pourquoi?

Qu'est-ce qui t'a semblé le plus difficile?

Combien de temps a duré ta difficulté?

Aurais-tu voulu plus de support de la part des professeurs?

Trouves-tu que les sessions de formation du début de l'année ont été trop longues?

Etais-tu prêt lorsque l'on a commencé?

Aurais-tu aimé une autre forme de session de formation au début de l'année? ex: des sessions par petits groupes de 8 à 10 élèves au lieu de toute la classe?

Pourrais-tu proposer d'autres formes de sessions?

Aurais-tu préféré jouer le tuteur toute une journée, puis le lendemain faire le tuteur, au lieu de changer comme on l'a fait?

As-tu trouvé que cela t'a servi ou aidé dans tes études d'être tuteur? Peux-tu expliquer comment?

As-tu trouvé que cela t'a appris à être responsable?

As-tu trouvé que tes rapports avec tes petits frères ou soeurs ont été plus faciles?

ue voudrais-tu ajouter en bien
en mal
emets toutes les idées que tu veux.

tu parlé de l'expérience que tu vivais à des personnes qui n'étaient au courant, ex: parents venus te rendre visite?

Encouragerais-tu les élèves de 6ième l'an prochain de faire l'expérience?

Quels conseils leur donnerais-tu?

Pour les tuteurs qui ont quelques difficultés en lecture, comment penses-tu qu'ils pourraient corriger leur difficulté afin de ne pas faire apprendre mal leur tuteuré?

ANNEXE 6

ANNEXE 6

Résultats du questionnaire soumis aux tuteurs

A la fin du projet les tuteurs ont été invités à répondre à un questionnaire (en annexe également). Le but de ce questionnaire était de connaître les réactions des tuteurs en regard du rôle particulier qu'ils avaient assumé tout au cours de l'année. Plutôt que de procéder à une compilation fastidieuse des réponses nous avons repris leurs commentaires dans une formulation plus synthétique.

A l'école St-Anselme (N = 30)

Tous les tuteurs ont aimé vivre cette expérience à l'exception de 2 élèves qui étaient hésitants. Trois seulement se sont sentis forcés de participer. Curieusement, dans un groupe 11 tuteurs ont été anxieux au début du projet alors que 4 seulement ont connu ce sentiment dans l'autre groupe. Cette anxiété a disparu de façon générale par la suite mais pour certains elle s'est maintenue assez longtemps. La plupart ont trouvé davantage d'intérêts à exercer le rôle de tuteur après la période de rôdage (tuteuré plus calme, en confiance). Quatre tuteurs ont changé de tuteuré en cours d'année. L'un d'entre eux prétend n'avoir pas "le tour". Quatre tuteurs manifestent le désir qu'ils ont eu de changer de tuteur. Deux tuteurs seulement ont trouvé le rôle difficile. Cependant à la question suivante 8 ne seraient plus intéressé à renouveler l'expérience. Ici encore 7 d'entre eux appartiennent au même groupe.

Parmi les difficultés identifiées c'est la feuille de route qui est la plus mentionnée. Les réponses des tuteurs indiquent cependant que la formation qu'ils ont reçue était suffisante et la plupart d'entre eux se sentaient prêts pour commencer. Néanmoins une majorité d'élèves auraient préféré que la formation se donne en plus petits groupes.

En ce qui concerne l'utilité pour soi d'être tuteur 11 élèves estiment avoir perdu du temps. Ces élèves font tous partie du premier groupe. Par contre presqu'unanimement ils encourageraient les futurs élèves de 6ième année à tenter cette expérience.

A l'école Champlain

On retrouve, de façon générale les mêmes réponses sauf peut-être qu'on ne retrouve par d'élèves ayant le sentiment d'avoir perdu du temps.

Une autre variation par rapport à St-Anselme est que les élèves ont davantage nuancé leurs réponses.

Somme toute on peut conclure que ce projet n'a pas été facile pour les élèves de 6ième année mais qu'ils en ont retiré profit Les réponses rapportant une perte de temps sont en contradiction avec d'autres commentaires notamment celui d'engager leurs pairs dans cette aventure.